

TAMPEREEN YLIOPISTO

Ammatillinen opettaja kanssaoppijana

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MARI FROMHOLTZ

Syyskuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

MARI FROMHOLTZ: Ammatillinen opettaja kanssaoppijana

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 55 sivua, 2 liitesivua

Syyskuu 2017

Tutkimuksessa tarkasteltiin ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevien opettajien kokemuksia vuorovaikutteisesta opettamisesta, näkemyksiä opettajuudestaan sekä siitä, mitä he oppivat vastavuoroisesti aikuisilta opiskelijoilta. Näitä kysymyksiä lähestyttiin dialogisuuden ja kanssaoppimisen käsittein.

Tutkitut opettajat työskentelevät eri alojen ammatillisina opettajina eteläsuomalaisessa toisen asteen oppilaitoksessa. Tutkimuksessa oli kaksi empiiristä tutkimuskysymystä: 1.Miten ammatilliset opettajat määrittelevät opettajuuttaan ja sen dialogisuutta? 2.Minkälaisia esimerkkejä ammatillisilla opettajilla on dialogisesta opettamisesta ja aikuisten opiskelijoiden kokemusten ja näkökulmien hyödyntämisestä opetuksessa? Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelemalla viittä ammatillista opettajaa pari – ja ryhmähaastattelujen avulla keväällä 2016. Menetelmänä oli laadullinen sisällönanalyysi.

Analyysissä opettajien määrittelemät roolit ovat kategorisoitu sillanrakentajaksi, kanssakulkijaksi ja oppijaksi. Sillanrakentaja -roolissa opettajat pitivät itseään aikuisten opiskelijoiden osaamisen sanoittajina. Aikuiset opiskelijat eivät opettajien mukaan osanneet pukea sanoiksi monenlaista osaamistaan. Sillanrakentaja -roolissa opettajat toimivat myös suunnannäyttäjinä asettaen tienviittoja opiskelijoiden itsensä valittaville opintopoluille. Kanssakulkijan roolissa opettajaa pidettiin opintojen mahdollistajana ja tukijana. Häneltä odotettiin ymmärrystä aikuisten moninaisten roolien yhteensovittamisessa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat positioivat itsensä myös oppijaksi. Opettajat arvostivat opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä sekä ottivat vastaan monenlaisia oppimisen paikkoja dialogisessa oppimisprosessissa.

Tulosten mukaan ammatillinen opettaja hyötyi aikuisten opiskelijoiden näkemyksistä ja osaamisesta. Aikuisten opiskelijoiden kokemukset ja käytännön esimerkit toivat uutta ja päivitettyä tietoa ammatillisen opettajan substanssiosaamiselle. Opettajat kuuluivat opiskelijoiden välityksellä työelämän uusista työtavoista ja toivat opettajalle lisäksi näkemystä eri ammattialoilta. Tutkimuksessa kaikki opettajat pitivät vuorovaikutuksellista ja dialogista opetusta tärkeänä.

Avainsanat: Ammatillinen opettaja, aikuinen oppija, dialogi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 AMMATILLISEN OPETTAJAN JA AIKUISEN OPISKELIJAN KOHTAAMINEN.....	7
2.1 Vuorovaikutteinen oppiminen	7
2.2 Ammatillinen opettajuus	8
2.3 Aikuinen oppija	11
2.4 Dialoginen ja vuorovaikutuksellinen opettaminen	13
2.5 Yhteenveto keskeistä käsitteistä	16
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
3.1 Tutkimuskysymykset.....	17
3.2 Aineisto.....	17
3.3 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä	20
3.4 Analyysin vaiheet ja teemakategoriat.....	25
4 TULOKSET.....	27
4.1 Opettajaluudelle annettuja merkityksiä	27
4.1.1 Opettaja opiskelijan osaamisen sanoittajana.....	28
4.1.2 Valmentaja	29
4.1.3 Suunnannäyttäjä	29
4.1.4 Kannustaja.....	30
4.1.5 Riittämätön opettaja	32
4.1.6 Opettaja oppijana	33
4.2 Vuorovaikutuksen merkitys opettajalle	35
4.2.1 Vuorovaikutuksessa saatavan palautteen merkitys opettajalle	36
4.2.2 Opiskelijoiden kokemuksille ja esimerkeille annettuja merkityksiä.....	37
5 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	38
5.1 Opettajaluudelle annettuja merkityksiä	38

5.2 Vuorovaikutuksen merkitys opettajalle	44
5.3 Ammatillinen opettaja kanssaoppijana.....	46
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSIDEAT	47
6.1 Tutkimuksen yleistettävyys	47
6.2 Tutkimusmenetelmän arviointia	48
6.3 Ajatuksia tutkimuksen lopuksi ja ideoita jatkotutkimuksiin.	49
LÄHTEET	51
LIITTEET	56

1 JOHDANTO

Ammatillisen opettajan työ on muuttunut työelämän, yhteiskunnan ja oppimiskäsityksen muutosten myötä. Opettajaa pidettiin ennen enemmän tiedon siirtäjänä, kun nykyisessä sosiokonstruktivistisessa oppimisnäkemyksessä korostetaan vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita. Opetus- ja oppimistilanteet voivat olla yhteisen oppimisen tiloja niin oppilaalle kuin opettajalle. (Annala & Heinonen 2009.)

Tässä tutkimuksessa tutkin miten opettajat määrittelevät opettajuuttaan aikuisopiskelijoiden parissa. Olen kiinnostunut tutkimuksessani siitä, mitä opettaja voisi vastavuoroisesti omaksua aikuisilta oppijoilta, koska aikuisilla opiskelijoilla on jo aiemman työelämäkokemuksensa perusteella paljon annettavaa yhteisille keskusteluille. Tätä varten kehittelen tutkimuksessani ajatusta ammatillisesta opettajasta kanssaoppijana.

Mielenkiintoni aiheeseen on muodostunut siitä, kun alakoululaisia opettaessani olen huomannut oppineeni heiltä erityisesti ajattelun taitoja. Oppilaat pohtivat asioita hyvin eri tavalla ja osaavat näin myös opastaa muita ajattelemaan ja oppimaan asioita uudella tavalla. Oppilaat ovat tiedonhaluisia ja rohkeita kokeilemaan uusia asioita ja menetelmiä. Olen monesti lähtenyt oppilaiden innoittamana selvittämään yhdessä jotakin pohtimaamme kysymystä. Samalla olemme saaneet lisää perspektiiviä tutkimaamme tehtävään. Koen, että olen oppinut valtavasti kolmelta lapseltani vanhemmuudesta. Lapseni ovat opettaneet minua kuuntelemaan, pysähtymään, odottamaan ja ajattelemaan asioita monelta suunnalta. Siksi varmaankin ajattelen, että kasvattaminen ja opettaminen ovat dialogia, vastavuoroista.

Opetuksessani pyrin avoimeen dialogiin oppilaiden kanssa. En pidä itseäni kaikkietävänä asiantuntijana, koska minusta kukaan ei ole sellainen. Asioita voi katsoa monesta eri näkökulmasta, sillä kaikki vaikuttaa kaikkeen ja joku tietää aina jostakin asiasta enemmän. Opiskelijat ovat tavallaan kanssamatkustajia yhteiseen päämäärään saapumisessa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia merkityksiä ammatilliset opettajat antoivat opettajuudelleen ja dialogisuudelle aikuisten opiskelijoiden parissa. Tutkimuksessa haastateltiin viittä ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajaa eteläsuomalaisessa ammatillisessa oppilaitoksessa.

Tässä tutkimuksessa selvitän tutkimukseni keskeisiä käsitteitä seuraavasti: Luvussa 2.2 ammatillinen opettajuus, luvussa 2.3 aikuinen oppija, sekä luvussa 2.4 dialogi eli vuorovaikutuksellinen oppiminen. Luvussa 2.5 teen yhteenvedon keskeisistä käsitteistä. Tutkimuksen kolmannessa luvussa esittelen tutkimuskysymykset, aineistoni, sisällönanalyysin analyysimenetelmänä ja siinä muodostuneet teemakategoriat. Neljännessä luvussa analysoin tutkimustuloksia ja viidennessä luvussa vertaan tutkimustuloksiani aiempiin tutkimuksiin. Viimeisessä luvussa kuusi keskityn pohtimaan tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimusideoita.

2 AMMATILLISEN OPETTAJAN JA AIKUISEN OPISKELIJAN KOHTAAMINEN

2.1 Vuorovaikutteinen oppiminen

Vuorovaikutukseen perustuvassa oppimiskäsityksessä on olennaista sosiaalinen verkostoissa sekä ryhmissä tapahtuva työskentely ja tiedon jakaminen. Opettaja toimii perinteisen opettamisen sijaan oppimisprosessin rinnalla kulkijana ja oppimisen ohjaajana. Oppimistapahtumassa olennaisia ovat oppilaan ja opettajan sekä oppilaiden keskinäiset kohtaamiset. (Jordan-Kilkki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen 2013, 9.)

Kaikenlaiseen oppimiseen sisältyy myös sosiaalinen ulottuvuus. Aikuisen opiskelijan oppimista voidaan pitää yksilössä tapahtuvana kehitymisprosessina, joka edellyttää aktiivista toimintaa ja vuorovaikutusta. Tämä voi johtaa aina parempaan suoritukseen, kehittyneempään tietoisuuteen tai syvempään ymmärrykseen. (Raudaskoski 1999, 24.) Onnistuneen oppimisprosessin edellytyksenä on toimiva vuorovaikutus. Oppiminen nähdäänkin tänä päivänä sosiaalisena, vuorovaikutuksellisenä ja yksilöllisenä tapahtumana. Leinonen (2002, 36–7) toteaa jo myöhäisrenessanssin ajalta tunnetun kasvatustieteilijä Johan Amos Comeniuksen (1592–1670) pitäneen hyvän vuorovaikutuksen edellytyksinä toisen ihmisen kärsivällistä, kunnioittavaa, ystävällistä ja kuuntelevaa asennetta. Keskustelussa osapuolet esittävät lyhyesti ja selkeästi mielipiteensä. Lopputulemana on molemminpuolinen ymmärrys, jonka lisäksi kyetään ottamaan kantaa, arvioimaan ja vastaanottamaan neuvoja.

Rakentavaan vuorovaikutukseen tarvitaan sitä, että opettaja pystyy kohtaamaan oppilaansa ja samalla tulee itse kohdatuksi. Opettajan tulee kyetä vaistoamaan opiskelijan ajatusmaailmaa ja tuntea heidän kokemusmaailmaa. Opettajan tulee tiedostaa oma vastuunsa, asemansa ja auktoriteettinsa. Opettajan pitää pystyä luomaan ympärilleen kasvatuksellista tietoutta, opastaa opiskelijoita havaitsemaan ja näkemään mitä voi oppia arjen tilanteissa. Voidaankin todeta, että kaikki ovat opettajia ja opiskelijoita kaikissa elämän kohtaamis- ja vuorovaikutustilanteissa. (Leinonen 2002, 44–45.) Aikuiskasvatuksen kontekstissa opettajalla saattaa olla helpompi kohdata aikuinen opiskelija, koska he ovat

elämäkokemuksensa perusteella lähempänä heidän kokemusmaailmaansa, verrattuna esimerkiksi nuorisoasteen opiskelijoihin.

Sosiaaliset suhteet tukevat oppijaa merkittävässä oppimiskokemuksissa. Ohjaussuhteet ovat kiinteitä ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita, jotka perustuvat keskinäisen valinnan ja vapaaehtoisuuden varaan. Formaaliin koulutustilanteisiin ihmiset sitoutuvat tietyksi ennalta sovituksi ajanjaksoksi ja heitä yhdistää jokin opittava asia tai ilmiö. Oppimisen ohjaajan tehtävänä on luotsata tätä sosiaalista toimintaa optimaaliseen tilaan, joka sallii kaikkien henkilöiden oppia ja osallistua. (Raudaskoski 1999, 25.)

Seuraavissa alaluvuissa avaan tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet 2.2 ammatillinen opettajuus, 2.3 aikuinen oppija ja 2.4 dialogi. Luvussa 2.5 teen yhteenvedon keskeisistä käsitteistä ja esitän, miten käytän niitä analyysissä.

2.2 Ammatillinen opettajuus

Tutkin vuorovaikutuksellista opettamista aikuiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuskohteenani ovat aikuisia opiskelijoita opettavat ammatilliset opettajat. Tässä luvussa pyrin avaamaan ammatillista opettajuutta, miten sitä nykykäsityksen perusteella määritellään, sekä minkälaista kelpoisuutta ja osaamista siinä vaaditaan. Lopuksi tutkin aiempia tutkimuksia ammatillisesta opettajuudesta.

Ammatillinen opettajuus elää työelämän ja yhteiskunnan muutosten mukana. Aiemmin ammatillinen opettajuus on perustunut työelämäosaamiseen ja aiempaan toimiala- tai ammattikohtaiseen opettajaidentiteettiin. Ammattien ja työn uudelleen määrittelyn myötä ammatillisen opettajan asema on muuttunut ja sitä pidetään enemmän oppimisprosessin tukijana ja oppimisen ohjaajana. Tämä edellyttää opettajalta hyviä ihmissuhdetaitoja ja aitoa kiinnostusta opiskelijoiden kehittymisestä ja oppimisesta. Perinteisellä opettamisella on enää pieni rooli. (Kukkonen 2007.)

Ammatillisen opettajan identiteetti pohjautuu monesti omaan ammatilliseen osaamiseen ja työkokemukseen. Mikäli työvuosien aikana on herännyt kiinnostusta osaamisen jakamiseen, niin opettajaksi hakeutuminen on monelle uran looginen jatko. PAL- hankkeen (Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä- hanke) mukaan ammatilliseen opettajakoulutukseen hakeutumisen ensisijaisina motiiveina ovat vuorovaikutus nuorten tai aikuisten opiskelijoiden kanssa, kiinnostus opiskelijan opettamiseen, ohjaamiseen ja kasvattamiseen. Opettajan työtä pidetään merkityksellisenä sekä mielekkäänä ja sen arvioidaan vaikuttavan pitkälle tulevaisuuteen. Opettajalla nähdään olevan vaikuttamismahdollisuuksia oman alan kehittämiseen ja opiskelijoiden ammatilliseen kasvuun.

Opettajan työ mahdollistaa itsensä kehittämisen niin pedagogina kuin ammattialansa asiantuntijana. (Keuruulainen, Miettinen & Weissmann 2014, 27–28.)

Opettajankoulutuksessa korostetaan aiempaa enemmän yksilön aktiivisen oppimisen merkitystä. Tämä heijastuu opettajan rooliin oppimisen tukijana, innostajana ja ohjaajana, ei niinkään enää tiedonjakajana. Käsitteet yhteisöllisyys, kollegiaalisuus, avoimuus, laaja-alaisuus ja elinikäinen oppiminen kuvaavat tämän hetken opettajuutta parhaiten. Myös opettajien jatkuvaa ammatillista kehittymistä pidetään yhteiskunnan taholta välttämättömänä. (Jokinen & Sarja 2006; Annala & Heinonen 2009.) Varsinkin teknologisilla aloilla opettajilta edellytetään jatkuvaa kouluttautumista, koska alojen kehitys on nopeaa. (Vertanen 2001, 174).

Ammatillisen opettajan työtehtävät eroavat sen perusteella työskenteleekö tämä toisella asteella, aikuiskoulutuksessa tai ammattikorkeakoulussa. Opettajan työssä näyttäytyy eri koulutusmuotojen perinteet, näkemykset ja käytännöt. Ammatillisen opettajan työ onkin monesti vaikeasti hahmotettava ja sirpaleinen. Tämän johdosta ammatillisen opettajan osaamista on vaikea määritellä, vaikka yhteisiäkin piirteitä on löydettävissä. (Keuruulainen ym. 2014, 31.)

Yleensä ammatilliseksi opettajaksi pyrkivällä on useamman vuoden työelämäkokemus omalta alalta ja tätä pidetäänkin yhtenä kriteerinä ammatilliseen opettajakoulutukseen hakeutumiselle. Ammatillisten opintojen opettajan kelpoisuusvaatimuksissa henkilöltä edellytetään vähintään kolmen vuoden työkokemusta opetustehtävää vastaavalta alalta. Häneltä vaaditaan pääsääntöisesti myös alalle soveltuva korkeakoulututkinto ja vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon opettajan pedagogiset opinnot. (Laki 13§ 16.12.2010/1168.) Lakia tarkennettiin elokuussa 2011. Tämän perusteella opetustyöhön voidaan ottaa lisäksi alallaan ansioitunut, soveltuvan koulutuksen omaava henkilö, jonka alalla ei ole mahdollista suorittaa korkeakoulututkintoa. (OAJ, Ammatilliset opettajat.)

Seppo Helakorpi (2010) esittää ammatillisen opettajan asiantuntijuuden pedagogisena-, substanssialan-, työyhteisö- ja kehittämisen osaamisalueina. Käsittelen tutkimuksessani näistä kahta ensimmäistä eli pedagogista- ja substanssialan osaamisaluetta. Helakorven esityksessä pedagoginen osaaminen käsittää kasvatukselliset ja ohjaukselliset taidot sekä koulutusprosessin hallinnan, kun taas substanssiosaaminen pitää sisällään ammatillisen tietotaidon ja työelämäosaamisen.

Opettajan pedagogiseen osaamiseen liittyy kasvattajan rooli. Opettajan on hallittava ohjaamisen ja oppimisen käytäntöä, että teoriaa. Näiden lisäksi hänellä tulee olla kasvatuksessa tarvittavia tietoja ja taitoja. Opettaja on myös yksilöllisen kasvun motivoija ja tukija. Tämä edellyttää opettajalta aitoa kiinnostusta ihmisistä, heidän kehittymisestä ja ongelmista. Opettajan tulee ohjata oppijaa

itseohjautuvaksi toimijaksi, koska opettaja on yhä enemmän myös prosessien ohjaaja ja koulutuksen organisoi. (Helakorpi 2010, 119; Patrikainen 2009, 46–47.) Ammatillinen koulutus tapahtuu tulevaisuudessa enenevässä määrin työpaikoilla, jossa opettajan osaamista tarvitaan sekä opiskelijoiden että työpaikkaohjaajien kouluttamiseen. Opettajan työelämäosaamisen ylläpitäminen ja pedagogisen asiantuntemuksen liikkuminen ovat tärkeitä. (Keuruulainen ym. 2014, 34.)

Vertanen (2001, 205) tiivistää opettajan roolit kasvattajaksi, hyväksi substanssiosaajaksi ja erityisopettajaksi. Hän korostaa opettajan työssä ennen kaikkea ohjaamisen taitoa, omaa ammatillista osaamista ja yhteistyö- ja organisointitaitoja. Vertanen mukaan edellä mainitut taidot ovat substanssiosaamista lukuun ottamatta opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, joihin ei kyetä koulutuksella juurikaan vaikuttamaan. Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 281) perusteella ammattikasvatus ei kuitenkaan kuulu kaikista kriittisimpiin ikävaiheisiin ihmisyyden ja persoonallisuuden kasvussa.

Substanssiosaamisen asiantuntijuus muodostuu opettajan työssä vaadittavasta ammatillisesta osaamisesta. Asiantuntijan on hallittava kyseisen ammatin tiedolliset ja taidolliset vaatimukset, sekä näiden lisäksi myös työelämän pelisääntöjä. (Helakorpi 2010, 119; Patrikainen 2009, 46–47.) Vertanen (2001, 190) toteaa ettei peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen opettajuudella ole oleellisia eroja, sillä samoja opettajuuden perusominaisuuksia tarvitaan näiden lisäksi myös kasvattajan roolissa. Koulutuksien eroja ovat Vertanen mukaan opetussisällöt ja eri-ikäiset oppilaat. Substanssialueet ovat kyseisellä asteella opetettavia taitoja. Ammatillisessa koulutuksessa näitä edustaa ammattiaineet, kun peruskoulussa vastaavia taitoja ovat esimerkiksi matematiikan tai lukutaidon opettaminen. Substanssialueet korostuvat ammatillisessa koulutuksessa enemmän, koska tekniikan kehitys on nopeaa ja opettajan on pysyttävä tässä vauhdissa mukana. Ammatillisen opettajan on oltava myös tiiviisti työelämän kehityksessä mukana.

Ammatillisen opettajan työssä korostuu ammattialan käytännön taitojen ohjaaminen. Opettajalta vaaditaan työssä laaja-alaista ohjaus- ja opetustaitojen hallintaa. (Kähkönen 2009, 29.) Ammatillinen opettaja osallistuu opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen ohjaamiseen ja se lasketaan mukaan opetustyöhön. Työelämälähtöinen oppimisympäristö palvelee myös opettajan oman alan osaamista, ammattitaidon kehittämistä ja ylläpitämistä. (Annala & Heinonen 2009, 23.)

Aiempiä tutkimuksia ammatillisesta opettajuudesta

Ammatillista opettajuutta ollaan tutkittu runsaasti 2000-luvulla muun muassa seuraavista näkökulmista: Ilkka Vertanen (2002) on tarkastellut ammatillista opettajuutta opettajuuden työelämän muutosten näkökulmasta, Katri Aaltonen (2003) on käsitellyt opettajan pedagogista

ajattelua, Kimmo Mäki (2004) on tutkinut ammattikorkeakouluopettajan käsityksiä opettajan osaamisalueista ja sitoutumisesta työhön ammatillisen sosialisoinnin kautta, Liisa Tiilikkala (2004) on tutkinut ammattialakohtaista opettajuuskäsitystä, Harri Kukkonen (2007) on tarkastellut ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamista, Aila Paaso (2010) on visioinut kuvaa ammatillisesta opettajasta vuonna 2020 ja Anne Koski-Heikkinen (2014) on tutkinut ammatillisen opettajan identiteettiä ja auktoriteettia.

Ammatillista opettajuutta vuorovaikutuksen ja dialogin näkökulmasta on tarkastellut muun muassa Helena Aarnio vuonna 1999. Myöhemmin Aarnio on tutkinut dialogioppimista verkossa ja oppimisen ohjaamista. Pirkko Nurmi on tarkastellut vuonna 2009 toisen asteen opettajien dialogisuutta ja sen yhteyttä kouluhyvinvoinnin edistämiseen.

2.3 Aikuinen oppija

Tässä alaluvussa määrittelen mikä on aikuinen oppija. Lisäksi avaan aikuisen oppijan elämäkokemusta, koska usein juuri se tekee aikuisen oppijan roolista erityisen.

Aikuisopiskelulle on nimetty kronologista ikää paremmin kuvaavia määritelmiä ja sitä määritellään monesti suhteessa nuorempiin opiskelijoihin. Paane-Tiainen (2000) mukaan aikuisopiskelijat ovat nuorempiin verrattuna heterogeenisempi ja osaamistasoltaan kirjavampi ryhmä. Tähän vaikuttavat muun muassa opiskelijoiden hyvin erilaiset elämäntilanteet, työkokemus- ja koulutustaustat. (Paane-Tiainen 2000, 15.) OECD on tehnyt määritelmiä aikuisopiskelua vertailevia tutkimuksia varten, mutta määritelmät vaihtelevat suuresti eri maiden välillä. Suomen osalta aikuisopiskelu on aiemmin määritelty koulutusta tarjoavaan instituutioon tai koulutuksen järjestämisuotoon. Uudemmat määrittelyt perustuvat Suomen osalta koulutukseen osallistujan henkilötasoisin tekijöihin. Vertailukelpoisena määritelmänä aikuisopiskelijasta voidaan pitää henkilöä, joka on iältään 25–64 vuotias ja palannut koulutusjärjestelmän piiriin ensimmäisen koulutusvaiheen jälkeen. (Kumpulainen 2006, 17–18.) Merriam, Caffarella ja Baumgartner (2006) määrittävät aikuisuutta yhteiskunnallisen roolin ja aikuisen sosiaalisen aseman perusteella. Aikuisuuteen liittyy myös autonomisuus ja yhteiskunnallinen toimijuus. Henkilöllä on aikuiselle tyypillisiä sosiaalisia rooleja, hän huolehtii itsestään ja mahdollisista läheisistään. Sosiaalinen rooli määrittää heidän mukaansa aikuisuutta luontevammin kuin yksilön ikä.

Aikuisopiskelijalla on usein myös perhettä. He ovat olleet jo työelämässä mukana tai opiskelevat työnsä ohella. Opiskelumotiivina voi olla esimerkiksi ammatin vaihto, työmarkkina-aseman

parantaminen, terveydelliset syyt, lisäkoulutuksen tarve tai harrastus. (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 18–19.) Aikuisille on monesti kertynyt elämäkokemusta myös alalta, jota on päättänyt lähteä opiskelemaan. Tästä syystä heillä on myös paljon jaettavaa, vaikka suhtautuisivatkin skeptisemmin asioihin ja kyseenalaistaisivat erilaisia sääntöjä. Opiskeltavasta asiasta tulee opiskelijoiden vuorovaikutuksen ansioista mahdollisesti moniulotteisempi ja kokonaisvaltaisempi. (Rogers 2004.) Nummenmaa ja Ruponen (1994, 52–53) toteavat tutkimuksessaan Aikuisopiskelijan kohtaaminen, miten vertaisryhmän monipuolinen hyödyntäminen avaa valtavasti voimavaroja opiskeltavaan asiaan. Aikuisopiskelijan elämäkokemus saattaa rikastuttaa samalla myös uuden oppimista ryhmässä. Arvaja ja Malinen (2013, 59) kirjoittavat amerikkalaisen filosofi ja opettaja Eduard Lindemanin todenneen jo 1920 luvulla ”kokemuksen olevan aikuisen oppijan elävä oppikirja”. (”Experience in the adult learner’s living textbook”.)

Aikuisen monipuolinen elämäkokemuksen varasto toimii myös oppimisen resurssina. Aikuisen oppimisessa korostuu nuoriin verrattuna muistin, tiedonkäsittelykyvyn sekä elämäkokemuksen kautta saadut erot. Aikuisilla käyttömuistin kuormituskyky heikkenee iän myötä, mutta vastapainoksi asiakokonaisuuksien hallintakyky paranee eli tiedonkäsittelykyky monipuolistuu. Aikuisopiskelijan elämäkokemus auttaa asioiden moninaisten kytkentöjen ja kokonaisuuksien ymmärtämisessä. Ihmisen elämäntietoon ja hallintaan vaikuttavat työn lisäksi aikuisiällä monet tekijät. Aikuisen oppimistarpeet ovat usein sidoksissa ikää, elämäntietoon ja kokemuksiin. Tähän liittyy tavallaan myös eräänlainen elämäntietoon hallinnan elementti. Yksilö konstruoi eli liittää omaksumansa tiedon aikaisempiin tietoihinsa uudistaen näin näkemystään. (Paane-Tiainen 2000, 6, 15.) Aikuisopiskelijat pitävät usein mielekkäänä oppimistapaa, johon kuuluu ongelmanratkaisua, käytännön kokeilua, soveltamista ja osaamisen selvää karttumista. (Pajarinen ym. 2004, 19.) Kokemuksellisen oppimisen teoreetikko Malcolm Knowles (1989) on Vallealan mukaan perehtynyt aikuisten oppimiseen ja heidän erityispiirteisiinsä. Knowles on kehittänyt aikuisen opettamista tarkoittavan käsitteen *andragogiikka*, erotukseksi lasten ja nuorten pedagogiikasta. Käsite ei ole kuitenkaan laajentunut Knowlesin teoriaa laajemmalla, vaan aikuisten opettamista nimetään yleisesti aikuispedagogiikaksi. (Valleala 2007, 72.)

Elämäkokemuksilla saattaa olla kuitenkin myös yksilön oppimis- ja toimintamahdollisuuksia rajoittava vaikutus. (Pajarinen ym. 2004, 18–19). Paane-Tiainen (2000, 36) kirjoittaakin, miten esimerkiksi aiemmat oletukset opiskelusta tai työelämässä omaksutut roolit saattavat aiheuttaa ristiriitaa meneillään oleviin opintoihin. Vanhoista toimintamalleista poisoppiminen ja erilaisiin tilanteisiin sopeutuminen saattaa olla hankalaa aikuiselle opiskelijalle.

2.4 Dialoginen ja vuorovaikutuksellinen opettaminen

Tarkastelen vuorovaikutuksellista opettamista dialogisuuden avulla. Dialogisuudesta puhutaan monessa oppimismenetelmässä ja sillä on olemassa lähellä olevia käsitteitä. Käsittelen tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksellista oppimista yleisesti.

Vallitsevan oppimisnäkemyksen, sosiaalisen konstruktivismin lähtökohtana on yksilöiden väliset vuorovaikutussuhteet ja oppiminen rakennetaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Suhteet perustuvat tasavertaiseen kommunikaatioon ja dialogiin. Dialogisessa opiskelija-opettajasuhteessa kummatkin roolit ovat tasavertaisia ja aktiivisia toimijoita. (kts. Tynjälä 1999.) Voitaisiin olettaa, että aikuiskasvatuksessa dialoginen tasavertainen kommunikointi voisi hyvinkin onnistua, koska aikuisella opiskelijalla on monenlaista osaamista mahdollisen aiemman ammatin, työkokemuksen ja yleensä elämäkokemuksen perusteella.

Sosiokulttuurisen teorian perusteella ihmismielen toimintojen lähtökohta on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toimintaympäristössä. Sosiokonstruktivistiseen näkemykseen perustuvassa tiedonmuodostuksessa tieto koostuu yhteisöjen käytännöissä ja keskusteluissa. (Valleala 2007, 80.) Yksilöt osallistuvat yhteisten tehtävien ja ongelmien tiimoilta keskusteluun, jossa tieto rakentuu sosiaalisen konstruktivismin tapaan yhteisöllisesti. Tähän dialogiseen lähestymistapaan sisältyy kulttuurille yhteisten, todellisuuteen ja maailmaan liittyvän ymmärryksen ja kommunikointitapojen oppiminen. (Ruohotie 2000, 119.)

Dialogi on Kasvatusfilosofi Paulo Freiren mukaan yhteiseen toimintaan ja oppimiseen pyrkivien ihmisten kohtaamista, joka edellyttää kaikilta osapuolilta nöyryyttä. Dialogiin ei voi päästä, jos pitää muita ihmisiä tietämättöminä eikä näe omaa tietämättömyyttään. Usko ihmisiin on dialogin edellytys. Dialogi on edellytys kommunikaatiolle ja tämä puolestaan aidolle kasvatukselle. Aito kasvatustapa pystyy ylittämään vastakkainasettelua oppilaan ja opettajan välillä, sillä molempien ymmärrys suuntautuu samaan kohteeseen luoden yhteyden näiden välille. (Freire 2005.)

Dialogi sana tulee kreikan kielen sanoista ”dia”, joka tarkoittaa läpi ja ”logos” tarkoittaa sanaa tai merkitystä. Yhdistettyinä nämä tarkoittavat muun muassa ”merkitysten virtausta”. Dialogi on vuoropuhelua, jossa ajatellaan yhdessä muiden ihmisten kanssa. Tällöin yksilö ei pidä omaa käsitystään ainoana oikeana, vaan kuuntelee yhteisössä muodostuneita mahdollisuuksia asiasta. Dialogi ohjaa meitä näkemään ja kuuntelemaan enemmän kuin yksittäisiä mielipiteitä asioista. (Isaacs 2001, 40.)

Aarnion (1999) perusteella arkikielessä dialogilla tarkoitetaan keskustelua, kaksinpuhelua, vuoropuhelua tai keskustelun muotoista kirjallista tuotetta. Näin ymmärrettynä kaikenlaista ihmisten välistä keskustelua voitaisiin pitää dialogina. Dialogin käsite on kuitenkin tieteessä monimutkaisempi, sitä määritellään ja tutkitaan eri näkökulmista. Yleisesti hyväksyttävänä muotona sitä määritellään vähintään kahden ihmisen kasvokkain tapahtuvana vuorovaikutuksena, jossa käytetään jotakin merkkijärjestelmää. (Aarnio 1999, 32.) Dialogilla tarkoitetaan muiden ihmisten kanssa käydyn keskustelun lisäksi myös yksilön sisäistä vuoropuhelua. Sillä vuoropuheluun osallistuvat tulevat tietoisiksi toisen ajattelun lisäksi myös omasta ajattelustaan. (Sarja 2003, 81.) Yleensä ajatellaan, että jokainen on itsensä paras tuntija. Dialogia opeteltaessa se ei kuitenkaan pidä aina paikkaansa. Osallistuja voi löytää muiden avulla prosessin aikana itsestään tekijöitä, jotka ovat toimineet ”salavaikuttajina”. (Heikkilä & Heikkilä 2001.)

Isaacsin (2001, 40) mukaan dialogin tavoitteena on saavuttaa yhteisymmärrys, joka luo perustaa myöhemmälle toiminnalle ja ajattelulle. Siinä pyritään luomaan konteksti, jossa voidaan solmia uusia sopimuksia. Kupias (2007, 168) ei pidä yhteisymmärryksen syntymistä välttämättömänä, eikä aina tavoiteltavanakaan vaihtoehtona. Dialogista on hyötyä, vaikka yhteisymmärrykseen ei aina päästäisikään. Hänen mukaansa dialogin avulla on mahdollista laajentaa ja syventää osallistujien näkemyksiä käsiteltävästä asiasta. Dialogissa pyritään löytämään perusta yhteisille käsityksille, joka taas auttaa arvojen ja toimenpiteiden yhteensovittamista ja koordinoitua. (Isaacs 2001, 40).

Dialogisessa opettamisessa ollaan kiinnostuneita varsinaisen opetuksen sisällön lisäksi siitä, miten opiskellaan ja opitaan. Dialogisessa opiskelija-opettajasuhteessa opiskelijan rooli on aktiivinen, tasavertainen toimija sekä tiedon etsijä. Opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa tuntemaan itseään oppijana ja rohkaista häntä reflektiiviseen, moniääniseen ja avoimeen dialogiin ympäristönsä kanssa. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 24.) Myös ammattikasvatuksessa kasvatettavaa ohjataan dialogisessa vuorovaikutuksessa vastavuoroisuuteen. Vastavuoroisena suhteena tämä toimii ilman indoktrinaation uhkaa sallien terveen ja avoimen kriittisyyden. (Tuominen & Wihersaari 2006, 288.) Indoktrinaatiokäsite viittaa Huttusen (1997, 204) mukaan negatiivisessa merkityksessä opetustilanteessa tapahtuvaan piilovaikuttamiseen, tai muuten eettisesti arveluttavaan vaikuttamiseen.

Dialogin avulla on mahdollista yhdistää ohjaajan systemaattista tietoa oppijan ei systemaattiseen tietoon opetus- ja oppimistilanteissa. Tällöin molemmat vuorovaikutuksen osapuolet ovat subjekteja, jotka pyrkivät yhdessä suorittamaan opittavaa asiaa. (Sarja 2003, 76.) Opettajan ja oppilaan jaettujen tietojen, taitojen, kokemusten ja ideoiden pohjalta kehitetään uusia taitoja ja merkitysrakenteita. (Kalli 1997, 230). Poikela ja Poikela (2014, 73) toteavatkin miten ”valistuneet koulutuksen

organisoijat hyödyntävät sosiaalista käyttövoimaa”, jota muodostuu aikuisten vuorovaikutuksen tuloksena. Tätä käyttövoimaa muodostuu samankaltaisissa opiskelu- ja elämäntilanteissa olevien yksilöiden yhteistyön tuloksena. Kauppinen (2007, 79–80) mukaan onnistunut vuorovaikutus edellyttää molemminpuolisuutta, aktiivisuutta, luottamusta ja keskinäistä hyväksyntää. Yhteiset positiiviset kokemukset lisäävät yhteistyöhalukkuutta.

Burbules (1993) esittää dialogiopetukselle kolme sääntöä, joita voidaan pitää opetuksen lähtökohtina. Ensimmäinen sääntö on osallistumisen sääntö, jossa vaaditaan osallistujilta aktiivista läsnäoloa. Osallistujilla on mahdollisuus kysymysten esittämiseen, uusien ajatusten kokeilemiseen ja erilaisten mielipiteiden kuulemiseen. Oppiminen edellyttää vuorovaikutusta uuden tiedon ja oppijan välillä. Toisessa sitoutumisen säännössä tavoitellaan yhteisymmärryksen muodostumista tai ainakin toisten osallistujien jonkinasteista ajatusten ja kokemusten ymmärtämistä. Kolmas sääntö on vastavuoroisuuden sääntö, jossa kaikki osallistujat pitävät huolta kommunikatiivisen vuorovaikutuksen laadusta ja sen ylläpitämisestä. Tämä edellyttää osallistujiltaan sitoutumista dialogiseen kommunikaatioon.

Dialogiin pääsy ei edellytä osallistujiltaan Huttusen (2003) perusteella samanlaisia arvoja, ajattelun eikä identiteettien samankaltaisuutta. Ihmisten erilaisuus voi myös nostaa kynnystä dialogiin antautumiselle, koska erilaisuus herättää tunnetusti myös epäluuloja ja pelkoja. Näiden voittaminen onkin kommunikatiivisen opetuksen suurimpia haasteita. Huttunen toteaa miten dialogisella ja kommunikatiivisella toiminnalla on oma optimialueensa, jossa tuttuus ja toiseus ovat sopivassa suhteessa toisiinsa. Kommunikatiivisen opetuksen perusajatukseen kuuluu erilaisuuden ja yksinäisyyden hyväksyminen ja arvostaminen. Ihmisten erilaiset elämänhistoriat, kokemusmaailmat, näkemykset ja arvot yritetään saada keskustelemaan keskenään. Dialogisuuteen kuuluu toisen ihmisen sympaattinen kuuntelu ja ymmärtäminen tämän lähtökohdista käsin. Erimielisyydet tulee kohdata ilman vastakkainasettelua ja omia näkemyksiä pitää pystyä muokkaamaan aina tarpeen vaatiessa. (Huttunen 2003, 139–140.) Kasvatuksessa on Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 288) mukaan kyse aina kasvatettavan ja kasvattajan välisestä suhteesta. Tasapainoisena kasvatussuhde auttaa huomaamaan toiseuden kohtaamisen ja ihmisyyden tärkeyden.

Heikkilä ja Heikkilä (2001) tarkastelee dialogia ryhmäprosessina, jossa ihmiset pohdiskelevat yhdessä kohtaamiaan asioita. Dialogia tavallaan ”rikastutetaan sosiaalisilla yhteyksillä” ja jokaiselle muodostuu uusia lähestymistapoja itsensä kehittämiseen erilaisuuden ymmärtämisen myötä. Tällöin aikaansaadaan ”monisyinen kommunikaatiotilanne”, jossa yritetään ymmärtää erilaisia näkemyksiä esillä olevasta asiasta ja mahdollistetaan kokonaisnäkemyksen muodostuminen tutkittavana olevasta ilmiöstä. Jokainen antaa luovan panoksensa yhteisten merkitysten tuottamiseen ja tämä taas aktivoi

osallistumista sekä laajentaa myös yksilötasolla kokonaiskäsityksen muodostumista. Dialoginen ”kypsyys” näyttäytyy parhaiten molemminpuolisena kunnioituksen ja luottamuksen lisääntymisenä, toinen toisiltaan oppimisena sekä avoimena kokemusten jakamisena. Dialogissa tulisikin olla ilmapiiri, jossa jokainen saa osallistua ”keksijänä ja tutkijana” yhteisen tiedon tuottamiseen. Hyvin toimivassa dialogissa ihminen voisi käyttää turvallisesti ja rakentavasti kykyjään ja toisten avustuksella korjailla itse itseään. Dialogiseen keskusteluun käytettävästä ajasta ei tulisi viedä liikaa aikaa itselleen, sillä selittäjät ja omaa itseään esille tuojat tarvitsevat usein runsaasti tilaa. Tällainen käyttäytyminen ei edistä dialogista keskustelua. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 64,67.)

2.5 Yhteenveto keskeistä käsitteistä

Tässä luvussa on käsitelty keskeisiä käsitteitä ammatillinen opettajuus, aikuinen oppija ja dialogi. Teen lopuksi yhteenvetona näistä käsitteistä ja selvitän, miten aion käyttää niitä analyysissäni.

Ammatillinen opettaja on nykykäsityksen mukaan enemmän opiskelijan ohjaaja, kuin perinteinen tiedon siirtäjä. Ammatillisen opettajan tehtävät koostuvat monenlaisesta osaamisesta varsinaisen ammattialan taitamisen lisäksi, kuten pedagogisesta-, kehitys-, yhteistyö- ja organisointiosaamisesta.

Aikuisella opiskelijalla on usein elämäkokemusta uudelleen koulutukseen hakeutuessa ja sitä pidetäänkin aikuisen oppimisen resurssina. Aikuisten opiskelijoiden keskuudessa on usein monen ammattialan osaajia. Tästä voisi ajatella, että aikuisilla opiskelijoilla on kokemuksensa perusteella paljonkin annettavaa yhteiseen keskusteluun.

Dialoginen vuorovaikutteinen oppiminen on vastavuoroista oppimista, jossa kummatkin osapuolet voivat oppia toisiltaan. Ammatillinen opettajan ja aikuinen opiskelija ovat tasavertaisia toimijoita elämäkokemuksensa perusteella vuorovaikutteisessa, dialogisessa oppimisprosessissa. Dialoginen oppiminen edellyttää osallistujiltaan nöyryyttä, jotta kykenee vastaanottamaan muilta osallistujilta ajatuksia ja näkemyksiä.

Analyysissäni tulkitsen sitä, miten haastatteleman ammatilliset opettajat määrittelevät opettajajuuttaan ja dialogin vaikutusta opettamiseen sekä minkälaisia kokemuksia heillä on aikuisten opiskelijoiden kokemusten ja näkökulmien hyödyntämisestä vuorovaikutteisessa, dialogisessa oppimisprosessissa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksessani tarkastelen opettajien määritelmiä opettajuudesta ja sen dialogisuudesta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa lisäymmärrystä aikuisopiskelijan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta ja siitä, miten aikuisen opiskelijan ominaisuuksia tai voimavaroja voisi hyödyntää koulutuksessa ja ammatillisen opettajan työelämäyhteyden ylläpitämisessä.

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen, koska sen tarkoituksena on ymmärtää ja tulkita opettajien määritelmiä opettajuudesta ja sen dialogisuudesta. Samalla pyritään antamaan mielekäs tulkinta aikuisopettajuudelle.

Luvussa 3.1 esittelen tutkimuskysymykseni, luvussa 3.2 esittelen aineistoni. Luvussa 3.3 selvitän laadullisen sisällönanalyysin aineistonkeruu- ja analyysimenetelmänä. Lopuksi luvussa 3.4 kuvaan analyysin vaiheita ja muodostuneita teemakategorioita.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävän mukaisia vastauksia pyritään saavuttamaan seuraavien tutkimuskysymysten avulla, jotka on muotoiltu kirjallisuuden ja esitettyjen teoreettisten käsitteiden valossa:

- 1.Miten ammatilliset opettajat määrittelevät opettajuuttaan ja sen dialogisuutta?
- 2.Minkälaisia esimerkkejä ammatillisilla opettajilla on dialogisesta opettamisesta ja aikuisten opiskelijoiden kokemusten ja näkökulmien hyödyntämisestä opetuksessaan?

3.2 Aineisto

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on yleinen tutkimushaastattelun muoto. Tutkimusongelmasta poimitaan keskeiset teemat, joiden avulla tavoitellaan tutkimustehtävän mukaisia vastauksia. Kysymysten käsittelyjärjestyksellä ei ole merkitystä, vaan niihin voidaan edetä aina haastattelutilanteen edellyttämällä tavalla. (Vilkkä 2015, 124.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) pitävät haastattelun joustavuuden lisäksi etuina myös sitä, että haastatteliija voi halutessaan esittää

tarkentavia kysymyksiä ja vastaavasti oikaista väärinymmärrettyjä kysymyksiä. Haastattelu sallii myös samanaikaisen havainnollistamisen mahdollisuuden, eli hän voi kirjata ylös, miten asia ilmaistaan. Näitä mahdollisuuksia ei ole käytettävissä esimerkiksi postitse lähetetyissä lomakekyselyissä.

Pari- ja ryhmähaastattelut aineistonkeruumenetelminä

Empiirinen aineisto on kerätty pari- ja ryhmähaastatteluina toisen asteen koulutuksessa työskenteleviltä ammatillisilta opettajilta. Haastattelut toteutettiin keväällä 2016 eteläsuomalaisessa ammatti-instituutissa. Haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi, en tule avaamaan enempää kyseistä oppilaitosta.

Ammatti-instituutin rehtori välitti ennen haastattelua tutkimukseen osallistuville informanteille esittelytekstini, jossa kerroin itsestäni, tutkimuksestani, ryhmähaastattelusta ja tieteellisen tutkimuksen eettisistä periaatteista. Ennen varsinaista haastattelua tutkittavat eivät tienneet varsinaisia haastattelukysymyksiäni, ainoastaan aiheen jota tutkimukseni käsitteli. Tuomi ja Sarajärven (2013, 73) mukaan haastattelijan on eettisesti perusteltua kertoa tiedonantajille aiemmin mitä aihetta haastattelu tulee koskemaan. Haastattelun aluksi kerroin vielä itsestäni ja tutkimuksestani.

Haastatteluun osallistui viisi eri ammattialan opettajaa. Ensimmäinen haastattelu oli parihaastattelu ja jälkimmäinen ryhmähaastattelu koostui kolmen opettajan yhteishaastattelusta. Ryhmähaastatteluun päädyin siksi, että opettajien olisi kenties helpompi kertoa kokemuksistaan muiden opettajien ollessa paikalla. Toiset osallistujat voisivat toimia tavallaan myös haastattelun innoittajina. Ryhmähaastattelun etuina ovat myös ajallisten resurssien tehokas käyttäminen. Ammatti-instituutin rehtori ja ammattialojen koulutuspäälliköt valitsivat opettajat haastatteluun opettajien yhteensopivien aikataulujen perusteella. Opettajat olivat vapaaehtoisesti lupautuneet haastatteluun. Haastattelupaikaksi valitsin opiston neuvottelutilat, jonne opettajien oli helppo ja nopea siirtyä, sekä sieltä uudestaan opetustyöhön.

Haastattelun tavoitteena oli saada opettajat puhumaan kokemuksistaan aikuisten opiskelijoiden parissa. Käytin aineistonkeruussa teemahaastattelurunkoa (Liite 1), joka muodostui kahdesta pääteemasta; opettajien itselleen nimeämistä rooleista sekä opiskelijoiden kokemusten ja esimerkkien merkityksistä. Haastattelurunko toimi ainoastaan tukena haastattelutilanteissa, koska asiat etenivät luonnollisesti eri järjestyksessä kuin olin ne paperille suunnitellut. Haastattelurunko varmisti myös sen, että kummassakin haastattelussa puhuttiin samoista teemoista.

Haastattelut kestivät tunnin. Ne olivat tilanteina onnistuneita ja opettajilla oli halua puhua opettajuudestaan. Opettajat kokivat haastattelut rentoina ja mielenkiintoisina tuokioina. Sain jokaiselta opettajalta luvan ottaa myöhemmin yhteyttä, mikäli tulisi tarvetta täydentää tai selventää jotakin vastausta. Tallensin haastattelut tabletille, älypuhelimelle sekä videolle. Koska kyseessä oli ryhmähaastattelu, videon avulla voisin tarvittaessa vielä varmistaa epäselvissä tilanteissa, kuka haastateltavista kulloinkin oli äänessä. Useampi tallennuslaite varmisti myös sen, että jokaisen puhujan ääni varmasti tallentui johonkin laitteeseen.

Tein koehaastattelun yhdelle tuntemalleni ammatilliselle opettajalle, koska halusin varmistaa haastatteluteemojen toimivuuden. Samalla tuli varmistettua, että haastattelurungon kysymykset eivät olleet johdattelevia vaan ne olisivat helposti ymmärrettäviä. Näin saisin vastaukset tutkimustehtäviini. Esitutkimuksen perusteella tarkensin viittä teemarungon kysymystä. Pilottitutkimukseen osallistuva opettaja työskentelee eri ammattioppilaitoksessa kuin varsinaiseen tutkimukseen osallistuvat opettajat. Tätä aineistoa en käyttänyt tutkimusaineistoon, vaikka harjoituksen vuoksi haastattelutilanne tallennettiin.

Litteroin haastattelut välittömästi tilaisuuden jälkeen. Kuuntelin haastatteluaineistoa moneen kertaan vielä senkin jälkeen, vaikka litterointi oli jo tehty. Videotallennusta ei tarvinnut katsella, koska haastateltavien sanomiset olivat selkeänä muistissa, eikä ollut epäselvää kuka haastateltavista kulloinkin puhui. Tarkoitukseni oli aluksi puhtaaksikirjoittaa haastattelu keskustelunanalyysin tapaan kaikkine taukoineen ja äänenpainoineen. Päädyin kuitenkin hieman epätarkempaan puhtaaksikirjoitukseen, koska tutkimuksen kannalta haastateltavien sanomalla oli enemmän merkitystä, kuin erilaisilla äänenpainoilla. Litteroitua haastatteluaineistoa muodostui yhteensä 33 sivua. Lähes koko aineisto oli tutkimuksen kannalta relevanttia ja käytin sitä melkein kokonaan tutkimuksen analyysissä.

Tutkimukseni aineistona on viiden (5) ammatillisen opettajan haastattelut. Haastattelun kriteereiksi olin asettanut vähintään kolmen vuoden opettajakokemuksen ja haastateltavien tulisi edustaa keskenään eri ammattialoja. Haastateltavillani oli kokemusta ammatillisesta opettajuudesta aina kolmesta vuodesta lähes kahteenkymmeneen vuoteen. Kaikilla haastateltavilla oli pitkä työhistoria ja he olivat toimineet alansa erilaisissa tehtävissä yli kymmen vuoden ajan ennen opettajaksi ryhtymistä. Kaikki opettajat täyttivät opettajan kelpoisuudelle laissa säädetyt kriteerit.

Usein tutkimusten taustatietoina kysytään haastateltavan ikää. Haastattelussani en sitä kysynyt, koska en olisi saanut sillä tutkimukseeni lisätietoa. Sen sijaan kysyin haastateltavieni ammattialasta, työ- ja koulutushistoriasta. Taustatietojen kuvaaminen on Vilkkaan (2015, 131) mukaan tärkeätä, koska se

auttaa tutkijaa ymmärtämään ja hahmottamaan haastateltavan maailmaa. Tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi, esittelen seuraavaksi heidän taustoistaan vain tutkimuksen kannalta oleelliset asiat.

Haastateltavien esittely

”Henna” on sosiaali- ja terveysalan opettaja. Aiemmalta koulutukseltaan Henna on ylempi AMK-sairaanhoitaja. Hän työskennellyt kolme vuotta opettajana.

”Leila” on kasvatus- ja sosiaalialan opettaja. Hän on aiemmalta koulutukseltaan lastentarhanopettaja. Leila on työskennellyt viisi vuotta opettajana.

”Sinikka” on taustaltaan kauppatieteilijä. Hän on aloittanut ATK- opettajana ja opettaa nykyisin yrittäjyyttä ja yritystoimintaa. Sinikka on työskennellyt 18 vuotta opettajana.

”Merja” on ravitsemusalan asiantuntija, ja hän on työskennellyt 11 vuotta opettajana.

”Saana” on taustaltaan kauppatieteilijä. Hän vastaa esimies- ja johtamiskoulutuksesta. Saana on työskennellyt kuusi vuotta opettajana.

Käytän tutkimuksessa muunnettuja henkilönimiä.

3.3 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Tutkimuksen menetelmänä on laadullinen ja kuvaileva sisällönanalyysi. Metodi sopii tutkimukseen, jonka mielenkiinnon kohteena ovat kokemukset ja käsitykset. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009.) Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus, kadottamatta kuitenkaan tämän sisältämää arvokasta informaatiota. Analyysillä pyritään luomaan selkeyttä aineistoon, jonka pohjalta voi luoda johdonmukaisia ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, ja jokaisessa vaiheessa tehdään analyysiä. Aluksi aineisto pilkotaan osiin, käsitteellistetään ja lopuksi kootaan uudenlaiseksi loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2013.)

Tutkimuksessani olen käyttänyt Tuomen ja Sarajärven Milesiltä ja Hubermanilta (1994) lainaamaa analyysimallia. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee seuraavien vaiheiden mukaisesti. Aluksi haastattelut kuunnellaan ja kirjoitetaan auki sana sanalta. Tämän jälkeen haastattelut luetaan ja perehdytään niiden sisältöön. Aineistosta etsitään pelkistettyjä ilmauksia, jotka alleviivataan ja listataan etsien samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia. Pelkistetyt ilmaukset yhdistetään samaa

tarkoittaviin pienempiin alaluokkiin eli kategorioihin. Alaluokkia yhdistellään analyysin edetessä ja muodostetaan niistä laajempia yläluokkia. Lopuksi näistä yläkategorioista muodostetaan analyysin kokoava käsite. Kaikissa luokittelun vaiheissa annetaan kategorioille niiden sisältöä kuvaavat nimet. Kaikkien muodostettujen kategorioiden avulla pyritään vastaamaan tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajarvi 2013, 101.)

Aineiston redusointi eli pelkistäminen

Ennen empiirisen tutkimusaineiston järjestämistä tuli päättää analyysiyksikkö. Tuomi ja Sarajarven (2013,110) mukaan analyysiyksikkö voi olla lause, lauseen osa, sana tai ajatuskokonaisuus. Tässä tutkimuksessa sitä edustaa ajatuskokonaisuus, niin että jokainen yksittäinenkin ajatuskokonaisuus on tärkeä. Olen laskenut ajatuskokonaisuuksien määrät, jotta niiden perusteella voi tehdä päätelmiä teemojen merkittävyyksistä, vaikka tutkimukseni ei edustakaan määrällistä tutkimusta.

Kuuntelin haastattelut moneen kertaan. Sen jälkeen kirjoitin auki eli litteroin haastattelut puhtaaksi. Tutustuin aineistoon huolellisesti lukemalla ja merkitsin sivun reunaan tekemiäni havaintoja. Kysyin aineistoltani tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä: miten ammatilliset opettajat määrittelevät opettajuuttaan ja sen dialogisuutta sekä miten he hyödyntävät opiskelijoiden kokemuksia ja näkökulmia opetuksessaan. Alleviivasin erivärisillä kynillä ajatuskokonaisuuksia, koska värikoodaus helpottaa seuraavassa vaiheessa tehtävää ilmaisujen luokittelua. Pelkistin alkuperäisiä ajatuskokonaisuuksia yksittäisiksi ilmauksiksi. Esimerkit ovat luettavissa seuraavassa taulukossa. Tämän vaiheen tehtävänä oli tunnistaa aineistosta tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä aineiston redusoinnista.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
”Sit ku on työvoimapoliittisia ryhmiä, niin sit vähän ammentaa uskoo niihin ihmisiin itseensä. Ettet sää oo mikään mykiö vaik tilanne on nyt tämä. Et simmoista uskon valmistamista siihen hommaan.” Saana	Työvoimapoliittisten ryhmien kannustus
”Tarvii vähän sitä itsetunnon kohottamista täytyy jokaiselle antaa mahdollisuutta muistaa se. Sinikka	Itsetunnon kohottamista

”Kannustus. Monta kertaa ne tuen tarpeet voivat olla käytännön asioita, esimerkiksi joku tietokonejuttu. Suunnitelmalomakkeet eivät täyty itsestään”. Leila	Kannustusta käytännön asioiden hoitamisessa
”Kyl sen sitte tietää, kun sää oot työtön ei oo mitää ja sanotaan et nyt se on ohi. Tuntuu häijyltä, vaik se on et olis ihan normaali itsetunto, nii kyl se kolahtaa.” Saana	Työttömien kannustaminen
”Jos puuttuu kokonaan se näkemys osaamisesta, niin kyllä se vähän synkkä kuva syntyy. Pitäs vaan oppia näkemään sekä se missä seuraavaksi kehittyy. Se on kuitenkin kaikille välttämätöntä.” Sinikka	Opiskelijan kannustaminen oman kehittymisen huomioimisessa.

Klusterointi

Klusterointi eli ryhmittelyvaiheessa kävin alkuperäisilmaukset tarkasti läpi ja etsin niistä samanlaisuuksia. Monen tarkasteluvaiheen jälkeen annoin kategorialle sen sisältöä kuvaavan nimen. Etenin tarkastelussa induktiivisesti ja palasin monesti tarkastelemaan ja tarvittaessa muuttamaan ryhmittelyäni. Ryhmittelin vielä tässä vaiheessa kummankin tutkimustehtävän alkuperäisilmaukset erikseen.

Aineiston sisällönanalyysissä luokat muodostuivat melko erikokoisiksi. Ryhmittymät vaihtelivat 4–36 välillä. Olen merkinnyt jokaisen alaluokan perään muodostuneiden ilmausten määrät, jotta myös lukijalle muodostuisi kuva teemojen suuruuseroista. Tässä vaiheessa kategorisoin myös pienimmät luokat omiksi kategorioikseen. Koska luokitteluni perustui keräämääni aineistoon, minulla ei ollut tietoa, kuinka monta luokkaa tulisi muodostumaan. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 89). Haasteellisinta oli muodostaa pienistä erillisistä ilmauksista omia luokkia. Alla olevassa taulukossa on esimerkit kolmen alaluokan muodostumisesta.

TAULUKKO 2. Esimerkkejä klusteroinnista.

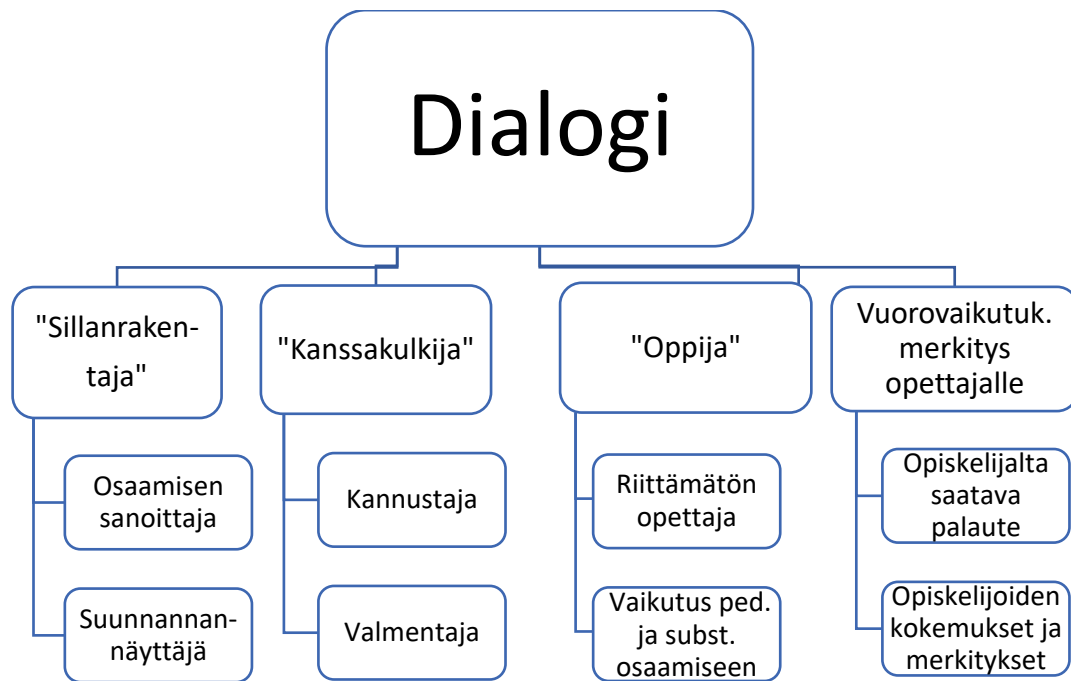
Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>Työvoimapolitiittisten ryhmien kannustus</p> <p>Itsetunnon kohottamista</p> <p>Kannustusta käytännön asioiden hoitamisessa</p> <p>Opiskelijan kannustaminen oman kehittymisen huomioimisessa.</p> <p>Työttömien kannustaminen</p>	Kannustaja (5)
<p>Opiskelijoiden suuret odotukset koulutusta kohtaan</p> <p>Opiskelijoiden kriittisyys opetusta kohtaan</p> <p>Opiskelijoiden toiveiden ja todellisuuden kohtaamattomuus</p> <p>Opetuksen sisällön kehittäminen</p>	Riittämätön opettaja (4)
<p>Laajentanut opettajan katsantokantaa</p> <p>Syventänyt opettajan ajattelua</p> <p>Syventää omaa osaamista</p> <p>Työelämästä tuodut käytännön esimerkit</p> <p>Laajentanut opettajan näkemystä</p> <p>Työesimerkki opiskelijan käytännön harjoittelusta</p> <p>Opiskelijan työhistoria</p> <p>Uutta osaamista työharjoittelujaksolta</p> <p>Opiskelijan työpaikalta tuoma kokemus ja esimerkit</p> <p>Opiskelijan esittelemä uusi ammatin alue</p> <p>Muuttuneet työtavat harjoittelujaksoilta</p> <p>Laajennusta opettajan omaan kokemukseen/näkemykseen</p> <p>Työpaikalla tapahtuva ajatusten vaihto</p> <p>Työyksiköiden erilaisia työtapoja</p> <p>Opiskelijan esimerkit</p> <p>Työelämän uudet työtavat</p>	Opettajan tietämyksen laajentaminen (20)

Uuden oppiminen eri ammattialoilta	
Syventää opettajan osaamista	
Opiskelijan kokemuksista kokemusta opettajallekin	
Pedagogisten taitojen koheneminen	

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni; miten ammatilliset opettajat määrittelevät opettajuuttaan ja sen dialogisuutta, alle muodostui yhteensä kuusi (6) alaluokkaa. Toiseen tutkimuskysymykseeni; minkälaisia kokemuksia ammatillisilla opettajilla on aikuisten opiskelijoiden kokemusten ja näkökulmien hyödyntämisestä opetuksessaan, muodostui yhteensä kaksi (2) alaluokkaa. Seuraavassa analyysin vaiheessa yhdistelin alaluokkia ja muodostin niistä laajempia yläluokkia. Metodioppaissa todetaan, ettei ole mielekästä muodostaa useita luokkia, vaan tehtävänä tiivistää aineistoa. Yläluokkia muodostui yhteensä neljä (4) kappaletta, jotka olivat sillanrakentaja, kanssakulkija, oppija ja vuorovaikutuksen merkitys opettajalle. Yläluokan oppija alle yhdistyi alaluokkia kummastakin tutkimuskysymyksestä. Viimeinen analyysin vaihe on abstrahointi, jossa neljä yläluokkaa yhdistetään yhdeksi kokoavaksi käsitteeksi dialogi. (Tuomi & Sarajärvi 2013,112–113.)

Yhteenveto aineiston analyysin eri vaiheista

Haastattelujen perusteella muodostui 73 pelkistettyä ajatuskokonaisuutta, jotka ryhmittelin samanlaisuuden perusteella 12 alateemaan. Nämä alateemat yhdistin neljäksi pääteemaksi, joista abstrahoinnin lopputuloksena muodostui kokoava käsite dialogi. Alla olevassa kaaviossa pyrin vielä havainnollistamaan analyysini luokittelua.



KUVIO 1. Tutkimuksen ala- ja yläluokat, sekä kokoava käsite.

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysissä korostetaan tutkijan subjektiivista luonnetta. Olen pyrkinyt tietoisesti huomioimaan omaa rooliani tutkijana. Tutkija on osa tutkimusprosessia ja tämän vaikutusta ei voida kiistää tutkimustuloksiin. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään kuvaamalla mahdollisimman tarkasti analyysin eri vaiheita, miten tutkimustulokset ovat aineistosta syntyneet. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu tutkijan ja aineiston väliseen keskusteluun. Tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja tutkimuskysymys jäsentävät ja ohjaavat aineiston käsittelyä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010,15.)

3.4 Analyysin vaiheet ja teemakategoriat

Tässä kappaleessa pyrin kuvamaan tarkasti tekemääni analyysiä ja selostamaan muodostamiani ala- ja yläteemoja.

Aloitin analyysiprosessin nimeämällä havainnointiyksikön, joka analyysissäni edustaa opettajien ajatuskokonaisuudet. Tutkimukseni tarkastelun kohteena olivat opettajien määritelmät opettajuudestaan ja sen dialogisuudesta, sekä opettajien opiskelijoiden kokemuksille ja näkemyksille antamat merkitykset. (Tuomi& Sarajärvi 2013, 110.)

Aloitin analyysiprosessin lukemalla 33 sivuista litteroitua aineistoa moneen kertaan, jotta tutkimusaineistosta muodostuisi laaja kokonaiskuva. Lähdin hakemaan aineistosta tutkimustehtävän

mukaisia vastauksia. Aineiston pelkistämisvaiheessa karsin analysoitavasta aineistosta tutkimukselle epäolennaiset asiat pois. Aluksi erottelin tutkimusta ajatellen kiinnostavat asiat, jotka alleviivasin ja pelkistin yksittäisiksi ilmaisuiksi. Seuraavassa vaiheessa kävin ilmaisut tarkasti läpi ja yhdistelin samaa tarkoittavat ilmaukset saman luokan alle ja annoin muodostetuille alaluokille sen sisältöä kuvaavat nimet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101,117.)

Ensimmäiseen pääteemaan, opettajuudelle annettuja merkityksiä pelkistetyistä ilmauksista muodostui useampia alaluokkia, mutta analyysin edetessä jäljelle jäi seuraavat kuusi alaluokkaa; valmentaja (6), suunnannäyttävä (5), kannustaja (7), sillanrakentaja (15), riittämätön opettaja (10) ja opettaja oppijana (36). Alaluokkien perässä on maininta havaintoyksiköiden määristä kutakin kategoriaa kohden.

Toiseen pääteemaan, vuorovaikutuksen merkitys opettajalle alle muodostui seuraavat kaksi alaluokkaa; opiskelijoilta saatava palaute (14) ja opiskelijoiden kokemukset ja esimerkit (9). Alaluokkien perässä on ilmoitettu havaintoyksiköiden määrät: Näiden luokkien muodostaminen onkin kriittinen vaihe analyysissä, koska tutkija päättää tulkintansa perusteella, mitkä ilmaisut kuuluvat samaan luokkaan. Luokittelussa aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset ilmaisut yhdistetään yleisempiin alaluokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101,117.)

4 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Aluksi luvussa 4.1 käsittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen; miten ammatilliset opettajat määrittelevät opettajuuttaan ja sen dialogisuutta. Esittelen tutkimuskysymyksen alle muodostuneet kuusi alaluokkaa. Sitten luvussa 4.2 esittelen toisen tutkimuskysymyksen; minkälaisia esimerkkejä ammatillisilla opettajilla on dialogisesta opettamisesta ja aikuisten opiskelijoiden kokemusten ja näkökulmien hyödyntämisestä opetuksessaan. Esittelen tutkimuskysymyksen alle muodostuneet kaksi alaluokkaa.

4.1 Opettajuudelle annettuja merkityksiä

Ensimmäisenä tutkimustehtävänäni oli selvittää miten ammatilliset opettajat määrittelevät opettajuuttaan ja sen dialogisuutta. Analysoin sitä, millaisia rooleja opettajat antavat opettajuudelleen aikuisten opiskelijoiden avulla. Alaluokat ovat muodostuneet erilaisille opettajien antamille merkityksille, joihin on vaikuttanut esimerkiksi opettajan nimeämä ohjauksen määrä ja laatu.

Kaikki haastatteleman opettajat puhuivat tehtävästään nykyisen oppimisenäkemyksen mukaan enemmän ohjaajana kuin perinteisenä tiedon siirtäjänä. Opettajat antoivat erilaisia merkityksiä opettajuudelleen, jotka nimesin kuuteen alaluokkaan: valmentaja, suunnannäyttäjänä, kannustaja, osaamisen sanoittaja, riittämätön opettaja ja opettaja oppijana.

TAULUKKO 3. Analyysissä muodostuneet pää- ja alaluokat.

Pääluokat	Alaluokat
Sillanrakentaja	Osaamisen sanoittajana
	Suunnannäyttäjänä
Kanssakulkija	Kannustaja
	Valmentaja
Oppija	Oppija
	Riittämätön opettaja

4.1.1 Opettaja opiskelijan osaamisen sanoittajana

Aikuisopiskeijoilla oli opettajien mukaan monenlaista osaamista aiemmasta työstä ja elämästä yleensä. Opiskelijat eivät heidän mukaansa kuitenkaan osanneet nimetä, minkälaista osaamista heillä oli. Kaikkien viiden haastateltavan perusteella opettajan rooli rakentui vahvasti suhteessa aikuisen opiskelijan osaamisen näkyväksi tekemiseen. Opettajan tehtävänä oli auttaa opiskelijoita sanoittamaan aiempaa osaamistaan aiemmasta ammatista, työelämästä ja meneillään olevissa opinnoissa. Tämä vaatii opettajalta herkkää ja ”diplomaattista” käsittelyotetta.

” [siellä on taitoa ja osaamista ja sieltä sitä hyväksi luetaan ja hyödynnetään siinä opetuksessa. Monenlaista osaamista sieltä löytyy.] ” Henna

”Perisuomalainen-sanonta: mitä osaa —Kaivamalla kaivaa sen olemassa olevan osaamisen. Vähätellään omaa osaamista.” Leila

Kolmen opettajan vastauksen perusteella opiskelijalla saattaa olla epärealistiset ajatukset osaamisestaan. Opiskelija olettaa osaavansa enemmän mihin todellisuudessa taidot ja tiedot riittävät. Opiskelija voi myös vähätellä suoritettavan tutkinnon tavoitteita ja vaatimuksia. Toisaalta opiskelija ei ole aina tietoinen kehittymisestään ja osaamisestaan. Opettajan on näissä tilanteissa selvennettävä opiskelijalle opintojen tavoitteita tai vastaavasti auttaa selventämään mitä opiskelija jo osaa.

Kaksi opettajaa korosti opiskelijan osaamisen selittämisen ja selvittämisen käsittelyssä hienotunteista ja sensitiivistä käsittelyotetta. He eivät halunneet tyrmätä opiskelijoiden omia näkemyksiä, koska monet heistä olivat pitkään toimineet saman tyyppisissä tehtävissä, johon meneillään olevat opinnot antoivat vasta pätevyyttä.

[” joillakin voi olla käsitys, että se hän osaa niin paljon, mutta saattaa ollakin paljon puutteita. On saatava heitä ymmärtämään, että se on niin laajaa mitä tarvitsee tutkinnon osassa esimerkiksi osata. ”] Leila

”Sitten on sellaisiakin opiskelijoita, jotka ajattelevat, että he osaavat, että tää on ihan selvää, että he osaavat. Sitten tarvii osata poimia niillä kysymyksilläkin se, että miten tällaista ja tällaista asiaa, että tulisi sitä kokemustakin, että ei tämä ollutkaan ihan pikku juttu.” Henna

Eräs opettaja viittaavat puheessaan opiskelijan reflektiotaitoihin, koska pitää niitä ajattelun kehittymisen kannalta välttämättöminä. Hän myös toteaa, että opiskelijat näkevät usein asioita turhan mustavalkoisesti ja yksioikoisesti. Opettaja käyttää näissä tilanteissa hyödyksi omaa elämänkokemustaan ja pyrkii samalla avartamaan opiskelijan ajatusmaailmaa.

”Se oli se et lisäksi opiskelijoille niitä näkökulmia, ettei kaikki asiat ole niin mustavalkoisia. Et monta kertaa ihminen jumittuu siihen yhteen tapaan ajatella asiaa.

Mää koen tärkeeks saada näkyviin, et asioita voi ajatella uudesta, monesta eri näkökulmasta.” Leila

4.1.2 Valmentaja

Ryhmähaastatteluun osallistuneet opettajat olivat varsin yksimielisiä nimittäessään itseään valmentajaksi. Nykyisen puhutavan mukainen rooli pitää sisällään opiskelijan opintojen mahdollistamista ja tukemista. Nämä kolme opettajaa kokivat, että heidän tehtävänä ei niinkään ole perinteinen opettaminen vaan kaikenlainen yhteistyö opiskelijan kanssa. Nykypäivänä opettaja organisoii ja suunnittelee opintoja yhdessä opiskelijoiden kanssa. Valmentajan tehtäviin ei kuulu valmiiden ratkaisujen antaminen, vaan opiskelija rakentaa itse oppimistaan opettajan tukemana. Opettajan tulisi antaa opiskelijalle eväitä työelämässä selviytymiseen ja toimimaan siellä tarvittaessa myös työn kehittäjänä ja uudistajana. Haastateltavat totesivat yhteisesti, että opettajan tulisi olla sopivasti läsnä, jättäen sopivasti tilaa myös opiskelijalle.

” [et näkee ite ne sit siin työssään ohjataan miten ne sitä työtänsä tekee ja miten sitä kehittää. Valmentaja on just semmonen] Saana

Vähenevä lähiopetus tulee korostamaan opettajan roolia valmentajana, jossa on erityisesti huomioitava opiskelijoiden yksilölliset tarpeet. Opettajan vuorovaikutustaidot ovat tässä roolissa erityisen tärkeitä. Eräs opettaja otti esille vuorovaikutuksen muutoksen tieto- ja viestintäteknologian aikana. Opettaja on paljon sähköpostitse yhteydessä oppilaisiin varsinaisen kontaktiopetuksen vähentyessä. Yhteydenpitotapa ei saanut helpon tavoitettavuutensa lisäksi juurikaan kiitosta opettajalta. Tämä koki viestittämisen haasteelliseksi, koska niissä tapahtuu helposti väärinymmärtämistä kumpaankin suuntaan. Opettajan mukaan kasvokkain tapahtuva kommunikointi viestittää paljon paremmin asioita kuin lyhyesti tiivistetty sähköpostiviesti.

”Nykyisin lähiopetusta on vähän. Sähköpostitse yhteydenpitäminen on vaikeampaa, tulee helposti väärinymmärrystä puolin sun toisin. Kirjoitetaan lyhyitä viestejä.” Leila

4.1.3 Suunnannäyttäjä

Parihaastatteluun osallistuneet opettajat puhuivat tehtävästään enemmän ohjaavassa roolissa. Suunnannäyttäjän roolissa opettajalla on edellistä valmentajan osaa hieman aktiivisempi tehtävä. Opettajan tehtävänä oli osoittaa tieviittoja opiskelijoille, koska opinnoissa on paljon valinnaisuutta ja vaihtoehtoja. Nykyiset opintopolut ovat kahden opettajan mukaan yksilöllisiä, mutta tutkintotavoitteiselle ammatilliselle koulutukselle asetetut tavoitteet tulee siitä huolimatta saavuttaa.

Aikuisilta opiskelijoilta odotetaan itseohjautuvuutta ja sitä pidetään kirjallisuudessa jopa aikuisen opiskelijan ominaispiirteenä. Tästä huolimatta opettajan tulee haastateltavien mukaan toimia opiskelijan tukena oppimisprosessin aikana.

”Jonkinnäköinen suunnannäyttävä ja johdattelija. On se tietty tie jota pitää kulkea pitää kulkea opinnoissa. Opettaja pitää kuitenkin näyttää sen suunnan. Se ei lipeä sieltä vaan on sellainen tuki ja johdattelija, rinnalla tukija.” Henna

[” sitte se on se suunnannäyttävä aika hyvä ja opastaa oikeille poluille: ”että tätä sä vielä ja tähän voisit tutustua”. –Tuosta näkökulmasta.”] Leila

Yksi haastateltava opettaja vertaa nykyistä opettajuutta stereotyyppiseen käsitykseen vanhanajan opettajasta, joka eroaa negatiivisesti haastateltavan opettajan omasta roolista.

”Mulle tulee mieleen opettajasta semmonen: et tos on. Sitten liitutaulu, kiitos. Tää on niin erilaista, että istutaankin vierekkäin tai sit katotaan ja mietitään sitä omaa työtä et mitä hyötyy ja mikä hanke tää on ja kaikkea muuta.” Saana

4.1.4 Kannustaja

Kaikki haastateltavat pitivät opettajan kannustavaa roolia opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa erittäin tärkeänä. Haastateltavat totesivat, että aikuisopiskelijan haasteet ovat monella tapaa erilaisia kuin nuoremmilla opiskelijoilla. Aikuiset opiskelijat tarvitsevat kannustamista opinnoissa ja muilla elämän alueilla. Niinpä opettajalta edellytetään ymmärrystä aikuisten moninaisten roolien yhteensovittamisessa. Haastateltavan opettajan mukaan aikuisopiskelijalla on oman perheen lisäksi hoidettavanaan monesti myös omien ikääntyneiden vanhempien asioita. Aikuisopiskelijat ovat tottuneet huolehtimaan samanaikaisesti monista asioista. Opinnot vievät kuitenkin oman aikansa, joten niihin on syytä pystyä keskittymään. Tasapainon löytäminen opiskeluun ja muihin elämänalueille on opettajasta tärkeää.

”Sit tarvii huomata, että aikuisilla on se muu elämä ja perhe, et ovat siinä mielessä valmiita. Nuorella saattaa olla se opiskelu ainoon mihin tarvii kiinnittää huomiota. Aikuisilla on se koko elämä, voi olla niitä murrosikäisiä lapsia tai pieniä sairastavia lapsia. Joillakin voi olla vanhemmat ihan hoidettavissa, tarvii ottaa huomioon, että se tilanne on niin erilainen.” Leila

Eräs opettaja kertoo joutuneensa puuttumaan opiskelijan asioihin ja ehdottamaan väliaikaista taukoa niihin. Opiskelijalla oli opettajan kertoman mukaan vaikea elämäntilanne meneillään, jonka aikana oli mahdotonta keskittyä meneillään oleviin opintoihin. Opettaja kannusti opiskelijaa taas jatkamaan opintoja hektisemmän tilanteen hellittäessä.

Saattaa olla ne oman (opiskelijan) elämän haasteet ovat olleet sellaisia, ettei halua ottaa aikalisää eikä millään halua luovuttaa. Mutta jossakin välissä pitää olla se pilliin puhaltaja, että puhaltaa pelin poikki. Henna

Aikuisopiskelijalla saattaa olla pitkä työkokemus opiskelemaltaan alalta, vaikka varsinainen tutkinto vielä puuttuukin. Opintoihin kannustaminen edellyttää kahden haastateltavan opettajan mukaan hienotunteista ja diplomaattista käsittelyotetta. Opettajan tulee kannustaa tutkinnon suorittamiseen, vaikka opiskelija ei itse näkisikään tutkinnon suorittamista monen vuoden työkokemuksen jälkeen enää tarpeelliseksi.

[”Sitten se motivointi, kun hekin ovat monta vuotta tehneet työtä, miksi heidän tarvii kouluttautua sitten lähihoitajiksi. Sitten on se lähihoitaja, joka on velvoitettu koulutukseen. Ovat sitä mieltä, kun ovat vuosi kausia tehneet sitä työtä niin miksi tarvii tulla. Silloin tarvii olla oikealla tavalla se kannustaja ja löytää ne keinot, että miksi tehdään näin ja miksi oikeasti tarvitaan ne paperit”] Henna

Kannustavaa otetta tarvitaan opettajan mukaan tilanteessa, jossa opiskelija on oppinut tekemään asioita väärin työelämässä. Opettajan haasteellisena tehtävänä on korjata vääriä tai vanhentuneita työtapoja ja uskomuksia kohti uusia ja erilaisia ajattelutapoja. Opettajan perusteella hoitoalalla hoitokäytänteet myös muuttuvat ja kehittyvät nopeasti tutkimustiedon myötä. Opettajalta vaaditaan tietoa ja esimerkkejä työelämästä, jotta saa opiskelijat orientoitumaan uusiin asioihin. Opettaja korostaa vastaavanlaisissa tilanteissa oman työkokemuksen ja yleensä laaja-alaisen ymmärryksen merkitystä opetettaviin asioihin.

[”On ollut kouluttamassa ihmisiä, jotka ovat olleet pitkään vaikka 15 vuotta hoitotyössä, vaikka kodinhoitaja pohjalta ja tehneet lähihoitajan työtä. Kun he ovat olleet työelämässä pitkään ja heille on tietyt jutut iskostunut, että näin. Heidän kanssaan on usein iso työ saada se näkemys muuttumaan, että tää on vanha juttu ja nykysuositusten mukaan tehdään näin ja pitää tehdä näin. He pitävät yllättävän usein kovin kiinni niitä käytännön tavoista. ”]” Henna

[”Siellä on myös ollut niitä virheellisiä tapoja, miten on annettu ja muuta niin on silloin huomannut. Sieltä nousee sellaisia semmoisia asioita mitä kannattaa korostaa ja pitää mielessä, että jokainen oppisi toimimaan oikein!”] Henna

Vaikka aikuisella opiskelijalla on kahden haastateltavan perusteella monenlaista taitoa ja osaamista, niin tämä tarvitsee erilaista tukea ja kannustusta kuin nuoret opiskelijat. Aikuisilla on monesti pitkä aika edellisistä opiskeluista, niinpä he tarvitsevat uskoa ja kannustusta omiin kykyihinsä. Aikuinen opiskelija tarvitsee kannustusta erityisesti tieto- ja viestintäteknologian alalla. Aikuisopiskelijan tietotekninen osaaminen ei opettajien mukaan ole välttämättä ihan ajan tasalla, jos opiskelija ei ole aikaisemmassa koulutuksessa tai työelämässä joutunut käyttämään näitä taitoja.

[”Yleensä hieman pelokas, koska on pitkän aikaa siitä, kun on viimeksi opiskellut. Pien pelko, että selviänkö mää tästä. Lähinnä se pelko liittyy tietotekniikkaan, että miten pääsen siitä läpi. Omaako niitä oppimisen taitoja vielä.”] Leila

Eräs opettaja otti esille työvoimapoliittisten ryhmien kannustamisen. Hän koki työttömäksi jääneen henkilön itsetunnon kohentamisen erittäin tärkeäksi ja vaativaksi tehtäväksi. Tilanne edellyttää opettajasta työttömäksi jääneen henkilön asemaan asettumista, jotta ymmärtää tilanteen vakavuuden. Työttömäksi jääneelle henkilölle ainoastaan jo kouluun lähteminen saattaa tuntua pelottavalta asialta.

”Sit ku on simmosii ryhmii, että työvoimapoliittisia ryhmii, niin sit vähän ammentaa uskoo niihin ihmisiin itseensä. Ettet sää oo mikään mykiö vaik tilanne on nyt tämä. Et simmoista uskon valmistamista siihen hommaan.” Saana

4.1.5 Riittämätön opettaja

Kahden opettajan puheessa heijastuu omien opettajuuskäsitysten lisäksi myös kuva yhteiskunnassa vallitsevasta opettajuudesta. Opettajiin kohdistuu heidän mukaansa monenlaisia haasteita ja vaatimuksia. Opettajuudesta rakennettiin kuvaa riittämättömästä opettajasta. Tämä nousi esille erityisesti pisimpään opettajina olleiden puheenvuoroissa. Haastateltavat opettajat pohtivat, miten he pystyvät vastaamaan opiskelijoiden asettamiin korkeisiin tavoitteisiin. Opettajat tuntevat rajansa, eivätkä kykene vastaamaan kaikkiin heille osoitettuihin kysymyksiin.

”Sit on taas niit opiskelijoita, joilla on tavoitteita, ovat toiveikkaita ja on kovat odotukset riippumatta melkeen siitä mistä lähtökohdista ne tulee. Ne odottaa koulutukselta paljon. Sen taas itte ottaa vastaan semmosena haasteena, että pystytäänkö me vastaamaan ne semmosena mitä ne odottaa.” Leila

”Vielä vähemmän uskot tietäväis jonkun asian. Aina vaan joku tietää enemmän. Tästä vaan voidaan sitte keskustella, etten mää mikään kirjanoppinut ole, eikä mikään ainut oikea ole. Sitä tietoa ja osaamista on niin paljon kaikkialla muualla. Sillasta nöyryyttä siihen, etten mä ole mikään Guru täällä luokassa et se tilanne on ihan ohho? Niin joku sitte kysyy ja olettaa et mä olisin joku viimeinen tieto tähän. Se tuntuu ihan häijyltä.” et älä sää multa kysy”. Pakko olla vaan joo-o.” Saana

Toinen opettajista otti esille omat kehittymisen tarpeet. Hän mietti opiskelijoiden tavoitteiden ja oman osaamisen kohtaamista. Opettaja koki tarvetta lisäkoulutukselle. Molempien opettajien perusteella, heillä ei läheskään aina ollut vastauksia opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Tämä edellyttää opettajilta nöyryyttä ja oman tietämättömyyden tunnustamista.

”Se on vähän, kun toinen toivoo kuuta taivaalta, itte kun taas tekee samaa työtä niin, et riittääks tää. Tulee semmokseks onks tää mitä me annetaan, niin onks tää mitään? Sit kun itte tekee vuodet toiseen samaa, niin täytyy kehittää niit omii juttuja. Joskus sit tuntuu et tää vastaa kellekään enää mitään, varsinkin kun toinen odottaa ihan huikeit juttuja. Sä jaksat tulla jostain Keuruulta ja ajaa tänne (paikkakunnan nimi poistettu).

Niin oli olis ihan kiva, jos näis lähipäivis olis jotain sisältöökkin. Et ei pelkästään, et kiva nähdä, ihan oikeesti, et vastata niihin toiveisiin sit kans. Saana

”Täytyy vaan sanoo, et nyt tarvii selvittää- osaan sitte vastata mut tarviin ensin selvittää.” Merja

Eräs opettaja otti esille oppimisnäkemys ja opettamisen muutoksen. Opettajan mukaan koulussa ei enää opeteta kaikkea, eikä tulekaan opettaa. Tämän sijaan ihmisten tulee oppia etsimään tietoa, jota nykyisin on monessa paikassa tarjolla.

”Tietoo on niin paljon saatavilla. Ei myöskään työelämässä tarvii välttämättä osata niin paljoo ulkoo. Et siel on ne tietyt opit, kun pitää oppii sitten tekemällä sama asia monta kertaa peräkkäin. Sitten on tieto jonka opit mistä löydät vastauksen se on toisenlaista, joskus on annettu vastauksia —nyt on se, miten sä löydät ne vastaukset. Sinikka

Kaksi opettajaa intoutuu puhumaan omasta harrastusten parissa tehdystä toiminnasta. Tämä osoittaa, että myös heillä on opiskelijoiden tapaan tarvetta saada omaa toimintaa ja työtä näkyväksi. Opettajat eivät saa ehkä riittävästi palautetta tekemästään työstä ja hakee näkyvyyttä muilta elämän alueilta.

”Mäkin olen ruvennu leipomaan. Huomaa et näkis et nyt on tehny, ennen kun on sen syöny. Kaikki on vaan paperilla. (naurua) Joka viikonloppu äiti vaan leipoo jotain, tuota ihan oikeesti jotain, pyykkiinkin menee. Mä on huomannu et miks mää olen enemmän tekemään ruokaa. Olen alkanut oikein miettimään ja leipomaan. Tääl työssä ei näy mitään. Tutkinnot tulee ja menee, mut niistäkään. Nyt se tutkinto tulee jo, mut se meni jo. Postikortti joskus tulee, niitäkin harvoin, et oli kivaa. Harvoin niitäkään. (naurua). Kyl niit joskus tulee.. ”Saana

”Olen nii paljon tehny käsitöitä tänä talvena, et vois laittaa näyttelyyn tällä viikolla noi. En ole kotona koskaan.” Sinikka

4.1.6 Opettaja oppijana

Kaikki haastateltavat opettajat määrittelivät itseään oppijoiksi. He mainitsivat haastatteluissa lukuisia esimerkkejä siitä, mitä he kokivat oppineensa aikuisilta opiskelijoilta. Opettajien näkemys laajeni opiskelijoiden esimerkkien ja näkökulmien perusteella.

”Saan opettajanakin, kun on se oma työhistoriapohjalla ja nämä omat kokemukset. Kuitenkin niiltä opiskelijoilta saa paljon heillä on ne omat kokemukset. Moni tuo uuttakin sieltä ja harjoittelujaksoilta ja muuta. Tuo oppimista opettajalle!” Henna

Aloitteleva opettaja olettaa monesti, että kuuliija tietää lähes yhtä paljon opetettavasta aiheesta opettajan kanssa. Kokematon opettaja yrittää edetä liian nopeasti käsiteltävässä asiassa. Saamaa toteaa eräs haastatelluista opettajista. Tämän mukaan opiskelijoiden oppimisen seuraaminen ja oppilailta saadun palauteen perusteella opettaja voi kehittää opetusmenetelmiään. Onnistunut vuorovaikutus on edellytyksenä sille, että opettaja voi saamansa palautteen perusteella paneutua

paremmin tuleviin opetustilanteisiin. Opettajan kokemuksen mukaan varsinkin tietotekniikan opettamisessa kannattaa edetä rauhallisesti, koska monelle aikuisopiskelijalle tämä on tullut tutuksi vasta aikuisena opiskelujen myötä.

[Ne opiskelijat kyl opetti aika nopeesti. Yksikin sano: et ei siinä mun vieressä se mies et se ei kumminkaan osannu yhtään et seuraaval tunnil jos sää voisit käydä kurkkaamas sitä. "Ai pitääks mun poistua tästä luokan edestä. (naurua) Et pitääks mun oikeesti käydä kattomassa (naurua)Ja sitte ku menin kattomaan, niin sitte tuli ihan et: otetaan uudestaan!"] Sinikka

Opettajat mainitsivat lukuisia esimerkkejä siitä, mitä he olivat saaneet aikuisilta opiskelijoilta substanssialalleen. Kaikkien haastateltavien mukaan opiskelijoiden harjoittelujaksot avasivat ammattia-alaa opettajan omaa kokemusta enemmän. Opettajat kertoivat saaneensa opiskelijoiden välityksellä lisää tietoja ja taitoja omalta ammattialaltaan. Kaksi opettajaa totesi käytäntöjen ja työtapojen muuttuneen siitä ajasta, kun he itse olivat olleet työelämässä mukana.

"On varmasti siitä, kun oli vaan se oma kokemus ainakin vuosien varrella. Aluksi oli näkemystä, saattoi olla vaan omasta työstä. Sitten kun ollut näitä ryhmiä niin usein on tullut tätä kokemusta!" Leila

"Saa opettajanakin, kun on se oma työhistoriapohjalla ja nämä omat kokemukset. Kuitenkin niiltä opiskelijoilta saa paljon heillä on ne omat kokemukset. Moni tuo uuttakin sieltä ja harjoittelujaksolta ja muuta. Tuo oppimista opettajalle!" Henna

"Ihan joka kerta kun tekee erikoisammattitutkintoa, kun tehdään tutkintosuunnitelmaa ja keskustellaan siel työpaikal, niin aina oppi jotain, miten jokin tehdään, mikä on heidän systeeminsä ja tietysti antaa siihen jotain omaa näkemystään. Mun mielestä tästä oppii koko aika." Saana

Työelämästä ja käytännön harjoitteluista keskusteltiin paljon tunteilla ja näin koko ryhmä hyötyi erilaisista kokemuksista. Haastateltavat opettajat kertoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä he olivat opiskelijoiden kautta työelämässä havainneet ja oppineet. Työelämässä jokin tekniikka, taito tai koko ammattiala oli saattanut kehittyä paljon siitä ajasta, kun opettaja oli ollut työelämässä mukana. Opettajat kokivat saavansa uutta tietoa omalta ammattialaltaan.

"Välillä tulee ihan semmosia tunning ohessa pikku juttuja. Yksi opiskelija oli esim.oppinut työssä kinestiikan menetelmät tosi hyvin. Hän kertoi ihan pienet kikat, miten sai ihmisiä liikkumaan. Hän toi sitä tietoa luokkaan ja minäkin sain siinä itelle siitä vinkkejä, miten voi tehdä. Nämä on sellaisia pikku juttuja mitä välillä, kun tulee." Henna

"Koko ajan kuulee tota noin niin opiskelijoitten omasta työkokemuksesta. Sitte tuolla, kun tehdään sitä työssäoppimisen ohjaamista sitte työpaikoilla käydään kattomassa minkälaisia juttuja sä siellä teet niin siinä tulee aika monipuolinen käsitys siitä mitä nyt, vaikka taloushallinnossa tänä päivänä tehdään, mistä ne työtehtävät oikeesti koostuu." Saana

Opiskelijan kokemusten perusteella avautuu myös opettajalle erilaisia näkymiä työelämään. Opettajalla ei voi olla oman kokemuksensa perusteella tietoa esimerkiksi kaikilta ammattialansa alueilta.

”Oikeesti se arki, tilanne mitä se arki oikeasti niissä laitoksissa on niin. Välillä aika karuakin ollut kuulla. Just miten se on laajentanut sitä omaa näkemystäni” Leila

Aikuisopiskelijoilla saattaa olla monelta eri ammattialalta työkokemusta. Erityisesti alanvaihtajat ja eri kulttuureista tulevat opiskelijat tuovat arvokasta osaamista ryhmään.

”On se muuttunut syventynyt, saanut erilaisia näkökulmia, koska mullakin on ryhmissäni todella erilaista työpaikoista ihmiset, erilaisilla historioilla, että kun aikuiset tulee vaihtamaan alaa esimerkiksi. Heillä saattaa olla se aiempi työ mikä tulee monta kertaa lähipäivillä esimerkit voivat tulla ihan muulta alalta. Kyllä se on sillä lailla laajentanut sitä omaa katsantokantaa. Mutta toisaalta myös sitte syventänyt sitä omaa toisaalta mikä se on ollutkin se oma ajattelu, niin se vahvistaa vaan sitäkin.” Leila

”Mä voin sanoo sen, kun mulle ensimmäisen kerran tuli just tällöinen maahanmuuttajaryhmä tehtiin keittiössä töitä... Et silloin ei ollut edes mitään kauppvoja josta olis saanu raaka-aineita. Niin hän tilas jostain (paikkakunnan nimi poistettu) ja tehtiin sitä thaimaalaista ruokaa. Että wau sitruunaruohoa, lime-lehtiä ja kaikkee ihanaa, et se oli ihan niinku konkreettisesti siellä.” Merja

4.2 Vuorovaikutuksen merkitys opettajalle

Tässä alaluvussa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen: Minkälaisia kokemuksia ammatillisilla opettajilla on dialogisesta opettamisesta ja aikuisten opiskelijoiden kokemusten ja näkökulmien hyödyntämisestä opetuksessa. Opettajien aikuisten opiskelijoiden kokemuksille ja näkökulmille antamat merkityksen on nimetty kahteen alaluokkaan: opiskelijoilta saatava palaute ja opiskelijoiden kokemukset ja esimerkit.

TAULUKKO 4. Analyysissä muodostuneet pää- ja alaluokat.

Pääluokka	Alaluokat
Vuorovaikutuksen merkitys opettajalle	Opiskelijoilta saatava palaute
	Opiskelijoiden kokemukset ja esimerkit

4.2.1 Vuorovaikutuksessa saatavan palautteen merkitys opettajalle

Kaikki opettajat pitivät tärkeänä opiskelijoilta saatavaa palautetta. Opettajat voivat muuttaa opetuksen sisältöä ja opetusmenetelmiä saamansa palautteen perusteella. Yksi opettajista korosti välitöntä palautteen saamista, koska kummallakin osapuolella oli tällöin tuoreessa muistissa tunnin tapahtumat. Palautteen avulla opettaja voi päätellä onko asia ymmärretty ja onko aihetta käsitelty opiskelijoiden kannalta mielekkäällä tavalla. Palautteen perusteella voi tarvittaessa myös muuttaa asioiden käsittelynopeutta. Vaikka palaute koskeekin opettajan työtä, niin sillä on valtavasti merkitystä haastateltavien mukaan opettajan henkilökohtaiseen rooliin ja tehtävään. Opiskelijat olivat usein opettajalle ainoita palautteen antajia.

Palautteen kautta tuli erään opettajan mukaan tietoa opetusaiheiden tarpeellisuudesta, sopivuudesta sekä opetusmenetelmistä yleensä. Mikäli opetettava aihe herättää keskustelua luokassa, niin opettaja tulkitsee sen positiiviseksi merkiksi. Opiskelijat osallistuvat tällöin nopeasti keskusteluun ja esittävät asiaan omia näkemyksiään. Tuntia on helppo jatkaa ja ilmapiiri on otollinen uuden tiedon omaksumiseen. Vastaavasti hiljaisuus herättää miettimään esitetyn aiheen sopivuutta.

”Sen huomaa, kun nostaa jonkun teemaan keskusteluun, niin sieltä nousee heti, että joo ja saa sen vahvistuksen, että hyvä kun otit tämän asian esille. kyllä se tulee aina opiskelijoilta. tärkeä juttu. nämä ovat semmosia hyvin pieniä juttuja. jos siellä on taas täysin hiljaista. Voi vaikka kysyä miksi, eikö tämä ollut hyvä juttu. ” Leila

Kaikkien haastateltujen opettajien mielestä aikuisopiskelijalta saatavalla palautteella oli merkitystä opettajan jaksamiseen. Palautteen laadulla ei ollut niinkään merkitystä, vaan sillä että opiskelija antoi edes jotakin palautetta.

Palautteen määrää pidettiin myös erottavana tekijänä nuorisosaasteen opiskelijoiden kanssa. Eräs opettaja piti opetustilanteita nuorisosaasteen puolella monologisina, jossa ainoastaan opettaja oli äänessä. Opettaja koki, ettei saanut aikaiseksi minkäänlaista keskustelua opiskelijoiden kanssa. Vastavuoroisuuden puute sai opettajan kokemaan usein epäonnistumisen tunteita. Opettaja koki opetustilanteet raskaiksi ja hyödyttömäksi, joita olisi pidemmän päälle vaikea jatkaa.

[”aikuisiltakin saa sen palautteen niin ykkösenä on se mikä ei toimi, et missä kohtaa tuli taas liikaa taikka tai toi yks höpöttää koko aika.] Sinikka

”Siit puuttu se, ettet saa mitään palautetta, et edes sitä, että joku vastais sulle. Ne ei vaan vastaa, et se tilanne on niin ufo. Se palaute on se palaute, kun elää se hetki, niin se hyvä palaute on se, että päivä sujuu, sitä niinku jaksaa. Sit ku on semmosista, ettei mitään tule, niin ottaa ihan, kun vähän itteensä, että mä olen maailman surkein täällä. Kun tätä tekis pari vuotta. Mistä sen palautteen sitte? ehkä sitte jostain muusta. Sitä arjen pientä hyvää tilannetta ei ole.” Saana

Opettajat saivat monenlaista palautetta työstään ja heidän tuli myös osata ottaa sitä vastaan. Palautetta ei opettajien mukaan saanut ottaa liian henkilökohtaisesti, sillä opiskelijat arvioivat heidän työtään, eikä suinkaan opettajia henkilöinä.

[Siinä tarvii olla ottamatta sitä kaikkea itseensä. Sitä opetukseen liittyvää ja löytää sieltä semmoista, mitä se nyt on voimaa jatkaa. ”] Sinikka

4.2.2 Opiskelijoiden kokemuksille ja esimerkeille annettuja merkityksiä

Haastateltavan opettajan mukaan hän voi luoda opetustilanteisesta avoimia kertomalla omista kokemuksista ja esimerkeistä. Näin myös opiskelijoiden on helpompaa ottaa osaa keskusteluihin ja esittää omia näkemyksiä ja kokemuksia. Opettaja pitää tärkeänä omissa esimerkeissään kertoa myös epäonnistumisistaan. Tällä hän pyrkii siihen, että kenenkään ei tarvitsisi valikoida ainoastaan onnistuneita esimerkkejä yhteiseen käsittelyyn, koska monesti epäonnistumiset opettavat vielä paremmin.

”Se on täsmälleen juur noin, että avoimesti kertoo omista kokemuksistaan niin sitte, jos se on jokin semmoinen mikä ei ole kunniaksi niin se yleensä verhotaan jonnekin, eikä kerrota, että mulle vaan kävi näin, että oli tämmönenkin tapaus. Sitte voi olla niitä muitakin, kun alkaa kertomaan niitä omia ja sukulaisten juttuja ja tuttujen kavereitten mitä jotain on kertonut.” Sinikka

Haastateltavien opettajien mukaan opiskelijoilta tulee opetustilanteissa paljon hyviä ja käyttökelpoisia esimerkkejä. Opettajat jakavat opetuksessaan opiskelijoilta kuulemiaan esimerkkejä ja kokemuksia muille opetusryhmille. Näiden jakaminen muille opiskelijaryhmille koetaan yhtä helpoksi kuin omien kokemusten kertomisen. Välillä opettaja huomaa vasta esimerkkiä kertoessaan, että kyseessä olikin jonkun opiskelijan esittämä esimerkki.

”Kyllä voi samalla tavalla jakaa kuin omiakin kokemuksia. Esimerkiksi: Toisessa ryhmässä juuri toinen opiskelija kertoi tämmöisen tapauksen.” Leila

”Sitte päivissä jaetaan, ei jaksa muistaa kaikkii esimerkkejä. Sitten huomaa välillä, kun puhuu jostakin asiasta, niin tulee mieleen, et teidän opiskelijakollegea puhuikin tällä tavalla, kertoo jonkun hyvän esimerkin.” Merja

Opettajat toteavat yhteisesti, että aikuisten opiskelijoiden keskuudessa syntyy varsin vilkasta keskustelua ja mielipiteen vaihtoa. Eräs opettaja toteaa myös, että keskustelut ajautuvat välillä hieman sivuraiteille varsinaisesta aiheesta ja opettaja joutuu vasten tahtoaan ohjaamaan keskustelua takaisin lähtöraiteille.

5 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymyksittäin ja keskustelen niistä aiempien tutkimusten valossa. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni oli: Miten ammatilliset opettajat määrittelevät opettajuuttaan ja sen dialogisuutta?

5.1 Opettajuudelle annettuja merkityksiä

Opettaja opiskelijan osaamisen sanoittajana

Haastateltavien opettajien kokemuksen mukaan aikuisopiskelijoilla on heille tyypilliseen tapaan paljon aiempaa osaamista ja elämäkokemusta. Keskustelussa kuitenkin ilmeni, että opiskelijoilla oli puutteita itsearviointitaidoissaan ja heidän oli haasteellista sanallistaa eettä sanoittaa osaamistaan meneillään olevassa koulutuksessa. (vrt. Elinikäisen oppimisen avaintaidot, oppiminen ja ongelmanratkaisu.) Monesti opiskelijalla oli riittävästi tietoa ja osaamista, mutta hän ei osannut suhteuttaa sitä koulutuksen osaamistavoitteisiin ja vaatimuksiin. Reflektioprosessissa opiskelija pohtii ja tarkastelee uusia kokemuksiaan konstruoiden uutta tietoa ja uusia näkökulmia aikaisempiin tietoihinsa. (Paane-Tiainen 2000, 52). Opettaja mainitsi myös esimerkin opiskelijasta, joka omasta mielestään osasi tutkinnossa vaadittavat asiat, mutta todellisuudessa hänen taidoissaan oli vakavia puutteita. Tämän lisäksi opiskelija oli saattanut pitkään työskennellä vastaavissa tehtävissä ilman tutkintoa puutteellisilla tiedoillaan. Vastaavanlaiset tilanteet edellyttivät opettajalta hyvin hienotunteista ja ”diplomaattista” käsittelyotetta. Heinosen 2007 tekemän tutkimuksen mukaan opettajalta vaaditaan tilanneherkkyyttä työskenneltäessä vuorovaikutteisissa oppimisympäristöissä. (Annala & Heinonen 2009, 26).

Opettajan tulee tukea Elinikäisen oppimisen avaintaitojen ja ongelmanratkaisun avaintaitoja. Opettajan tehtävänä on tarjota oppijalle välineitä tiedonhallinnan ohjaamiseen, arvioimiseen ja jäsentämiseen, joita hän tarvitsee oppisprosessissaan. (Luukkainen 2004, 86; Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 228–229). Myös Kukkonen (2007) toteaa tutkimuksessaan, miten opettajan tietynlainen sillanrakentajana toimiminen antaa opiskelijalle meneillään oleviin opintoihin uusia näkökulmia ja aiemman ammatin taitojen hyödyntämiseen. Opettaja pyrkii osoittamaan opiskelijan

elämänhistoriasta ja työstä rakennusaineita uuteen ammattiin. Opettajan tulee auttaa opiskelijaa osaamisen löytämisessä varsinkin tilanteissa, joissa opiskelija ei itse näe omia mahdollisuuksiaan. (Kukkonen 2007, 210.) Opettajan tehtävänä on siis auttaa oppijoita löytämään itse ratkaisuja kysymyksilleen, eikä valita mahdollisia hyviä vaihtoehtoja opiskelijan puolesta. Yksilöllisen ohjauksen tarve on vielä kasvanut opiskelijoiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien ja yksilöllistettyjen oppimissuunnitelmien (HOPS, HOJKS), heterogeenisten opiskeluryhmien ja monimuoto-opiskelujen myötä. (Patrikainen 2009, 45).

Opettaja valmentajana

Opettajat nimesivät itseään opiskelijoiden valmentajiksi. Rooli pitää sisällään urheiluun liittyviä elementtejä kuten opiskelijoiden havainnointitaitoja, ohjaamista, hyvän ryhmähengen luomista ja kuuntelutaitoja. Vuorovaikutuksen onnistumisella onkin tässä kohtaa tärkeä merkitys. Opettaja jakaa puheenvuoroja jokaiselle osallistujalle tasapuolisesti, jotta jokainen, myös hiljaisemmat opiskelijat voivat tuoda näkemyksiään esille. Opettajan tehtävänä on tuoda opetettava asia mielenkiintoisella tavalla yhteiseen keskusteluun vielä niin, että se synnyttää ryhmässä yhteistä keskustelua. Opettaja voi kannustaa ryhmää myös omalla aktiivisella esimerkillään. Kaikkien opiskelijoiden huomioiminen ja aktivoiminen ovat hyviä tavoitteita yhteiseen oppimiseen. Opettajan tehtävänä on toimia keskustelujen innoittajana esittäen keskusteluun virittäviä kysymyksiä ja kertoen samalla myös omia esimerkkejä.

Valmentajan roolissa esiintyy Aarnion (2010) esittämää dialogiosaamisen rakennusaineita, joissa edetään pois opettajan johtamasta monologisesta kulttuurista. Tällöin opiskelijat ovat opetustilanteen keskiössä, jossa heidän ajatuksistaan otetaan selvää ja tarjotaan tarvittaessa kohdennettua apua. Myös Laine ja Malinen (2009, 18) pitävät keskeisenä hyvässä aikuispedagogiikassa sitä, että opiskelijoiden ajatuksille ja kokemuksille annetaan tilaa. Heidän mukaansa opettajilla tulisi olla kykyä arvioida, minkälainen pedagoginen tilanne kussakin tilanteessa sopivin. Pedagoginen suhde rakentuu molempien osapuolten muovaamana, ei vain opettajalähtöisesti eikä ainoastaan opiskelijoiden ehdoilla.

Opettajat nostivat tärkeäksi asiaksi valmentajan tehtävässä opintojen suunnittelun yhdessä opiskelijan kanssa. Koska aikuisopiskelijat muodostavat hyvin heterogeenisen joukon erilaisine taustoineen ja opintopolkuineen, he tarvitsevat opettajalta yksilöllistä ohjaamista ja suunnittelua. Myös Paaso (2010, 202) toteaa tutkimuksessaan, että opettajan arkeen kuuluu nykyisin koko ikäluokan opiskelijoiden kohtaaminen ja vaatimukset opetuksen yksilöllistämistä. Opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen taas vaatii opettajalta enemmän resursseja ja vuorovaikutustaitoja kuin perinteinen

ryhmäkeskeinen toimintatapa. Kukkonen (2007, 226) huomioi myös, miten kulttuuritaustan monimuotoistuksessa opettajalta vaaditaan kykyä vastata erilaisten oppijoiden tarpeisiin ja sopeuttaa ohjaustyö aina resurssien sallimiin puitteisiin. Tämä edellyttää joustavuutta opetussuunnitelmalta ja opettajalta jatkuvaa oppija-analyysin tekemistä.

Opettajan tulisi haastateltavien mukaan olla sopivasti läsnä ja saatavilla. Liiallista ohjaamista pitäisi välttää, koska opiskelija on aina viime kädessä itse vastuussa opinnoistaan ja kehittymisestään. Myös Paane-Tiaisen (2000,82) mielestä opettajien tärkeimpiä tehtäviä on opiskelijoiden tiedollisten käsittelytaitojen kehittäminen, itsenäistyvän työskentelyn tukeminen ja ammatillisiin taitoihin integroitumisen ohjaaminen.

Aikuisten opiskelijoiden parissa opettaja on ehkä tasa-arvoisempi oppimisen mahdollistaja, kun esimerkiksi alakoulun opettaja, koska kummallakin osapuolella on elämäkokemusta ja paljon tietoa elämästä yleensä. Valmentaja ei niinkään toimi kasvattajana, vaan rooli on huomattavasti enemmän olla sivulla. Opettaja on enemmän neuvojen antaja ja kysymysten esittäjä, joiden avulla valmentaa oppilaita eteenpäin. Valmentajan rooli korostuu aikuiskasvatuksen kontekstissa.

Opettaja suunnannäyttäjänä

Opettajien haastattelussa nousi esille kokonaisvaltainen opiskelijoiden tukeminen. Aikuiset opiskelijat tarvitsevat itseohjautuvuudestaan huolimatta monenlaista ohjaamista opettajilta. Opettajat tuntevat olevansa vastuussa opiskelijoiden opinnoista. Tätä käsitystä tukee Aarnion (2010, 182) näkemys ammatillisesta opettajasta, jonka mukaan tämä on ammatti- ja substanssialan osaajan lisäksi opiskelijan kokonaisvaltaisen kehityksen ja kasvun tukija. Hänen mukaansa opettaja suunnittelee ja organisoii oppimisprosesseja. Opettajan työssä korostuu nykyisin entistä enemmän opiskelijan ammatillisen kehittämisen lisäksi opiskelijan koko persoonallisuuden kehittymisen tukeminen. Ohjauksen rooli korostuu erityisesti ammatillisen suuntautumisen ja urasuunnittelun osa-alueena. (Pajarinen ym. 2004, 29).

Myös Kukkonen väitöstyössä ammatillinen opettajaopiskelija piti ohjaavaa opettajaansa suunnannäyttäjänä, joka auttaa opiskelijaa asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin jäljille. Kukkonen mukaan opettaja voi ottaa ohjaustilanteessa ”diplomaattisen fokusoijan” roolin ja pyrkiä osoittamaan opiskelijalle aiemman ammatin ja uudessa ammatissa toimimisen yhtymäkohtia. (Kukkonen 2007,200, 210.) Samaan tapaan Tiilikkalan (2004) tutkimuksessa terveystieteen opettajat mielsivät roolinsa muun muassa opiskelijoiden tukijoiksi. (Tiilikkala 2004, 76).

Opettaja kannustajana

Opettajalla on merkittävä rooli aikuisten opiskelijoiden kannustajana. Kannustaminen on eri luonteista kuin esimerkiksi nuoremmilla opiskelijoilla. Joissakin tapauksia aikuisia saattaa olla vaikeampaa kannustaa kuin nuorempia opiskelijoita. Kannustaminen vaatii opettajalta herkkää ja ”diplomaattista otetta” mitä muutamassa puheenvuorossa tulikin esille. Aikuinen opiskelija saattaa ottaa jopa loukkauksena, jos opettaja ottaa liikaa kantaa opiskelijan asioihin ja vie näin uskoa opiskelijan omasta kyvystään hoitaa asioita. Useimmat haastateltavista ottivat esille kannustuksen merkityksen oppimaan oppimisen taitojen kohdalla. Rauste von Wrightin ym. (2003) perusteella oppijaan vaikuttaa paljon myös se minkälainen käsitys oppijalla on itsestään.

Yksi haastateltava opettaja otti esille aikuisen opiskelijan hieman urautuneen ja skeptisen asenteen uuden asian opiskelussa. Tämä tulee esille etenkin niiden kohdalla, jotka olivat toimineet saman alan työtehtävissä ennen meneillään olevaa koulutusta. Paane-Tiainen (2000, 36) toteaaakin miten aiemman elämän tuomat roolit määrittävät itseämme suhteessa toisiin ihmisiin ja tehtäviin. Esimerkiksi työelämän roolit saattavat hänen mukaansa muodostaa ristiriitaa meneillään olevissa opinnoissa. Aikuisoppijan vaikeudeksi voikin muodostua omista toimintamalleistaan poisoppiminen, sekä erilaiseen tilanteeseen sopeutuminen. Myös Rogers pitää aikuisten kokemusten nurjana puolena nimenomaan kaavoihin kangistuvaa urautuneisuutta, joka liittyy esimerkiksi tekniikkaan tai tietämättömyyden peittelyyn. (Rogers 2004, 45–48.)

Riittämätön opettaja

Haastatteluuni osallistuvat opettajat toivat esille ajatuksen opettajan riittämättömyydestä. Aikuiset opiskelijat ovat haastateltujen opettajien mukaan kriittisiä opettajaa ja koulutusta kohtaan. Opiskelijoilla on suuria odotuksia, varsinkin opintoja aloitettaessa. Opinnot ovat usein monimuoto-opintoja, joissa korostuu opiskelijan oma aktiivinen rooli. Paane-Tiainen (2000,82) toteaa, että aikuisopiskelija saattaa odottaa, että kouluttaja toimii entisen totutun tavan mukaisesti ja pitää opettajaa perinteisenä eli konventionalisena tiedon jakajana. Tällöin opettajaa pidetään erityisesti opetusaineen asiantuntijana, jonka tehtävänä on siirtää tietoa oppilaittensa muistiin ja oppimisen vastuu on tällöin opettajalla.

Haastatteleman opettaja koki tarvetta kehittää opetustaan sisällöllisesti ja mahdollisesti myös erilaisin opetusmenetelmin. Opettajalla oli halua vastata opiskelijoiden asettamiin tavoitteisiin myös opettajan itsensä vuoksi. Opettaja voisi itseään kehittämällä oppia arvostamaan myös omaa työtään enemmän. Opettaja ei voi kokea työtään mielekkääksi, jos vuodesta toiseen opettaa samalla tavalla samoja asioita. Sama opettaja koki riittämättömyyttä opiskelijoiden esittämiin haasteellisiin

tiedollisiin kysymyksiin, vaikka hänellä oli usean vuoden kokemus alalta. Tämän päivän haasteena voidaan myös pitää tiedonhaun ja tiedon suodattamisen taitoja, kun tietoa on saatavilla runsaasti erilaisista tietolähteistä.

Vertasen (2001, 225) tutkimuksen perusteella ammatillisen opettajan substanssiosaamista korostettiin kaikissa opettajan työhön liittyvissä osatutkimuksissa. Opettajalla tuli olla tiedollisen osaamisen lisäksi myös käytännön tekemisen taidot. Haastattelemani opettajan perusteella opiskelijoilla oli monesti käsitys, että opettajalla ei välttämättä olisi juurikaan alan työkokemusta opettajan uralle hakeutuessaan. Opettaja joutui perustelemaan ja puolustelemaan ammatillista osaamistaan varsinkinkin itseään vanhemmille opiskelijoille, vaikka hänellä oli alan työkokemusta reilun kymmenen vuoden ajalta erilaisista työtehtävistä.

Pitkään kaupallisella alan työskennellyt opettaja kohtasi haasteita työpaikoilla opiskelijoiden harjoittelujen yhteydessä. Vaikka opettajalla oli alan kokemusta monien vuosien ajalta, niin hän kohtasi työssäoppimisen jaksoilla uusiin ja muuttuneisiin asioihin, joihin hän ei ollut omalla urallaan perehtynyt. Myös Vertanen (2002, 226) toteaa työssäoppimisen edellyttävän hyvää ammatin hallintaa, koska opettaja joutuu nopeasti paneutumaan työpaikoilla uusiin työtilanteisiin.

Syyt opettajien kokemaan riittämättömyyteen ovat moninaiset, sillä yhteiskunnassa on suuret odotukset opettajan työtä kohtaan. Opettajan pitäisi pysyä olemaan ajan hermoilla substanssialallaan ja samalla työelämän kiihtyvässä muutosvauhdissa mukana. Paason (2010, 206) tutkimuksessa ammatillisen opettajan osaamisen suurimmiksi uhkatekijöiksi luettiin juuri opettajien käytännön osaamisen ja kädentaitojen hallinnan väheneminen, substanssiosaamisen vanheneminen, opettajien vanhat toimintatavat ja alojen nopeat muutokset. Samaan aikaan Elinikäisen oppimisen vaateet ja jatkuva oppimisen vaatimus koulutuspoliittisen keskustelun ympärillä lisäävät ammatillisen opettajan kehittymispaineita. Luukkainen esitti vuonna 2004 tekemässään opettajan tulevaisuuskuva väitöskirjatutkimuksessaan tulevaisuuden opettajuuden osa-alueeksi jatkuvan itsensä ja työnsä kehittämisen. Tämä jatkuva osaamisen vaatimus on tullut jäädäkseen opettajan työhön. (Luukkainen 2004.)

Opettaja oppijana

Opettajat osoittivat haastattelujen perusteella kiinnostuneisuutensa opiskelijoiden kokemuksiin ja näkemyksiin. Opettajat arvostivat monin tavoin aikuisopiskelijoiden elämäkokemusta. Opettajat eivät jämähtäneet asiantuntijarooleihinsa vaan ottivat vastaan monenlaisia oppimisen paikkoja vuorovaikutteisessa oppimisprosessissa. Opettajan nöyrä ja dialoginen asenne mahdollisti

vastavuoroisen oppimisen tiloja opettajalle. Kaikki opettajat positioivatkin itsensä myös oppijan rooliin.

Ammatillisilta opettajilta odotetaan nykyisin monen alan osaamista ja hyvää substanssialan hallintaa. Aikuisopiskelijat toimivat haastattelun perusteella opettajalle siltana tämän päivän työelämään. Opettajat kokivat saavansa opiskelijoiden kautta lisää tietoa ja taitoja erityisesti substanssialan osaamiseen. Opettajat saivat opiskelijoiden työharjoittelun ja aiemman työkokemuksen perusteella tietoa työelämässä muuttuneista asioista, omaa osaamistaan laajempaa näkemystä ammattialalta sekä uutta näkemystä opiskelijoiden aiemmista ammateista ja elämästä yleensä. Myös Tiilikainen toteaa väitöstyössään, että opettajan ja aikuisen opiskelijan vuorovaikutus voi muodostua ohjauksellisen ja ammatillisen suhteen lisäksi myös kollegiaaliseksi suhteeksi. Opiskelijoiden todettiin tutkimuksessa olevan ammatillisen opettajan yksi keskeisimmistä vuorovaikutusryhmistä. (Tiilikkala 2004, 77–78.) Annalan ja Heinosen (2009,19) mukaan opetus- ja oppimistilanteet työelämän kanssa mahdollistivat yhteisen oppimisen paikkoja niin opettajille kuin opiskelijoille. Heidän mukaansa ammatillisen opettajan työssä voi olla mahdollisuuksia ammatilliselle kehitykselle ja kasvulle osana tärkeätä pedagogista toimintaa.

Opettajat kertoivat lukuisia esimerkkejä, joissa he ovat olleet enemmän oppijan asemassa. Opettajat kokivat saavansa opiskelijan mukana uusia tietoja, taitoja sekä monenlaista osaamista työelämästä. Opettaja kykeni myös päivittämään substanssialansa tietoja ja myös itse kehittymään opiskelijan tuoman tietämykseen perusteella. Opetus- ja oppimistilanteet voivat olla yhteisen oppimisen paikkoja niin opettajille kuin opiskelijoille (Vrt. Vertanen 2001; Nummenmaa & Välijärvi 2006, Kukkonen 2007; Annala & Heinonen 2009). Myös Arnkilin ja Seikkulan (2014) mukaan opiskelijat voivat olla samanaikaisesti sekä opettajia että oppilaita.

Eräs haastatteleman opettaja kertoi esimerkin, jossa aikuisopiskelijalla oli enemmän työkokemusta alalta kuin tällä itsellään. Tilanne haastaa opettajan pois omalta asiantuntijan alueelta enemmän kohti oppijan roolia. Tämä vaatii opettajalta nöyrää ja vastaanottavaa asennetta, että pystyy oikeasti kuuntelemaan opiskelijaa ja hyödyntämään tämän osaamistaan. Mielenkiintoista olisi myös selvittää se, miten asia vaikuttaa koko ryhmän toimintaan. Joutuuko opettaja ansaitsemaan takaisin asiantuntijan roolinsa, joka tavallaan heikentyi tämän vaihtaessa opiskelijan rooliin.

Opettajat nimesivät itselleen lukuisia rooleja aikuisopiskelijoiden parissa. On kuitenkin huomioitava, että kyse on samalla aina ihmisen kohtaamisesta. Opettaja kohtaa opiskelijan ennen kaikkea ihmisenä. Opettaja ottaa tilanteesta riippuen aina tämän edellyttämän tehtävän itselleen. Seuraavan

tutkimuskysymyksen alla avaan tarkemmin merkityksiä, joita opettajat antavat opiskelijoiden kokemuksille ja näkemyksille.

5.2 Vuorovaikutuksen merkitys opettajalle

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen: Minkälaisia esimerkkejä ammatillisilla opettajilla on dialogisesta opettamisesta ja aikuisten opiskelijoiden kokemusten ja näkökulmien hyödyntämisestä opetuksessaan?

Dialogista puhutaan nykyisin paljon ja sillä saatetaan tarkoittaa erilaisia asioita. Haastattelun aluksi oli hyvä selventää, mitä sillä tarkoitan tutkimuksessani ja miten haastateltavani itse määrittelevät dialogin. Tutkimukseni perusteella dialogi aikuiskasvatuksen kontekstissa tuntui jopa aika luonnolliselta asialta. Dialogin syntyminen oli kaikista haastateltavista tärkeää ja sen onnistumista pidettiin edellytyksenä mielekkäälle yhteisölliselle oppimiselle. Arvaja ja Malinen (2013,61) huomioivat myös, ettei kaikkia oppimistilanteita tarvitse järjestää jonkinlaisen keskustelun ympärille, jolloin vaarana olisi dialogisuuden syvällisemmän arvon unohtuminen. Heidän käsityksensä perusteella dialogisuus käsittää myös yksilön henkilökohtaisen ajattelun ja toiminnan sekä tämän tukemisen opetusta suunniteltaessa. Dialogisuuteen kuuluu vahvasti orientaatio muihin ihmisiin myös yksin ollessa, esimerkiksi oppimispäiväkirjan kirjoittamisen muodossa.

Aikuisilla opiskelijoilla on hyvät edellytykset dialogiin osallistumiselle, koska heillä on usein jo jonkin verran tietämystä opiskelemastaan alasta tai ainakin elämästä yleensä. Aikuisilta löytyy aineksia mielekkäälle keskustelulle ja perusteluja esittämilleen näkökulmille. Tällä voisi olla myös negatiivisia vaikutuksia auktoriteettiaseman menettämisen pelossa olevalle opettajalle. Jordan-Kilki ja Pruukin (2013, 24) perusteella opettaminen edellyttää opettajalta myös nöyrää ja vastaanottavaa asennoitumista opetustilanteessa. Opettajalla on yleensä koulutuksensa, elämäkokemuksensa ja asiantuntemuksensa perusteella tietoa, jota opiskelijalla ei välttämättä ole. Vaikka se on hyödyllistä ja tärkeää, niin siitä voi tulla myös este yhteiselle oppimiselle. Aarnion (2010, 180) mukaan opettajan saavuttama asiantuntijuus ei takaa sitä, että henkilö kykenisi tämän perusteella opettamaan toisille kyseisen alan substanssitietoa. Asiantuntemus saattaa olla jopa haitaksi opettamiselle, koska monet asiantuntijat eivät tiedosta mitkä asiat ovat opiskelijalle vaikeita ja mitkä vastaavasti helpompia.

Opettajat esittivät haastattelussa tyypillisiä kirjallisuudessakin esiintyneitä aikuisopiskelijoiden ominaispiirteitä kuten itsenäisyys, kriittisyys ja omatoimisuus, mutta he eivät kuitenkaan esittäneet niitä konkreettisiksi haasteiksi eikä dialogin esteiksi.

Vuorovaikutuksessa saatavan palautteen merkitys opettajalle

Yleensä puhutaan opiskelijoille annettavan palautteen merkityksestä. Tuloksissa tuli esille, miten tärkeänä myös opettajat pitivät heille annettavaa palautetta. Opettajat pitivät palautteen saamista itsensä kehittymisen ja kehittämisen kannalta tärkeänä. Palautteen saaminen toi mielekkyyttä opettajan työlle ja sitä kautta aina opetustyössä jaksamiseen. Erityisesti kaksi pitkään työssä olleet opettajat toivat esille työnsä näkymättömyyden ja he hakivat tekemiselleen näkyvyyttä vapaa-ajan harrastuksista, käsitöistä ja erilaisten kotitöiden tekemisestä. Tuloksia tukee Tiilikalan (2004) väitöstyö, jossa opettaja piti opiskelijoita ”opettajuuden peilinä”. Opettaja sai tutkimuksen mukaan mielekkyyttä työlleen juuri opiskelijoiden ammatillisen kasvun, onnistuneen opiskelijayhteistyön ja opiskelijoilta saatavan palautteen myötä. (Tiilikala 2004, 83.) Myös Heinosen 2007 ammatillisille opettajaopiskelijoille tekemän tutkimuksen perusteella onnistuneessa koulutuksessa arvostettiin onnistuneita palautetilaisuuksia, joissa tapahtui rakentavaa kokemusten vaihtoa. (Annala & Heinonen 2009, 25.) Alakoulussa työskentelevät opettajat kokevat työnsä vuorovaikutuksellisesti raskaasti, koska alaikäiset opiskelijat harvoin reagoivat mitenkään opettajan pyrkimykseen. (Nurmi 2009, 92).

Opettajien kokemusten perusteella palautetta oli lähes mahdotonta saada nuorisosaasteen opiskelijoiden puolelta. Opettajat totesivat aiemmin, etteivät saaneet muodostettua vuorovaikutusta heidän kanssaan. Tämän perusteella voisi todeta, että rakentavan palautteen antaminen edellyttää toimivaa vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijan välillä.

Opiskelijoiden kokemuksille ja esimerkeille annettuja merkityksiä

Aikuiskoulutuksessa on mahdollisesti saman pöydän äärellä eri ammattialojen edustajia opiskelijoina ja sitä kautta voidaan saada erilaisia näkemyksiä asioihin. Aikuisryhmät ovat opettajien mukaan yleensä hyvin aktiivisia ja niissä syntyy vilkasta keskustelua ja mielipiteiden vaihtoa. Toisinaan keskustelut ajautuvat hieman sivuraiteille varsinaisesta aiheesta ja opettaja joutui vasten tahtiaan ohjaamaan keskustelua lähtöraiteille.

Haastattelun perusteella yhteisöllistä oppimista tapahtui koko ryhmän sisällä. Opetustilanteissa esitetyt kokemukset laajensivat opiskelijoiden oppimisen lisäksi myös opettajan näkemystä asioihin. Opetustilanteiden yhteisissä keskusteluissa kyseenalaistettiin työelämästä tulleita työkäytäntöjä ja koulussa opittuja asioita. Työelämästä nousseet esimerkit toimivat keskustelujen innoittajina. Niiden

perusteella opittiin monenlaisia asioita, mietittiin kehitysehdotuksia ja korjattiin myös mahdollisesti työelämän vääriä toimintatapoja. Opettajat jakoivat opiskelijoiden esittämiä esimerkkejä ja kokemuksia tuleville opetusryhmilleen samaan tapaan kuin omiaan.

5.3 Ammatillinen opettaja kanssaoppijana

Ammatillinen opettaja on tämän tutkimuksen perusteella aikuisen opiskelijan rinnalla kulkija ja kanssaoppija. Vuorovaikutteinen oppimisympäristö mahdollistaa vastavuoroista oppimista opettajan ja opiskelijoiden välille. Tämä kuitenkin edellyttää osallistujilta dialogitaitoja, jotta kykenee asettumaan nöyrään, toisia aidosti kuuntelemaan asemaan.

Vaikka aikuisopiskelijat muodostavatkin varsin heterogeenisen ja haasteellisen ryhmän erilaisista opiskelijoista, se tuo opettajalle ja koko ryhmälle erilaista osaamista ja näkemystä monelta alalta ja erilaisista elämäntilanteista. Ammatilliselta opettajalta vaaditaan vankkaa substanssi- että pedagogisen alan taitamista tässä vaativassa ja moninaisessa tehtävässä. Ennen kaikkea opettajalta odotetaan ihmisen kohtaamista tasa-arvoisena, inhimillisenä ja hyväksyvänä kuuntelijana.

Paason tutkimuksessa Osaava ammatillinen opettaja 2020 todettiin opettajien käytännön työkokemuksen puuteen, vanhentuneiden tietojen ja taitojen, sekä alojen nopeiden muutosten muodostavan uhkakuvia ammatillisen koulutuksen laatuun tulevaisuuden opettajan työkuvassa. (Paaso 2010, 167.) Tämän tutkimuksen perusteella aikuisopiskelijat toimivat opettajalle siltana työelämään tuoden uusia tietoja ja taitoja työelämästä, sekä avartamaan ammattialaa tämän omaa kokemusta laajemmin.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSIDEAT

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta, tutkimuksen yleistettävyyttä, analyysimenetelmän sopivuutta ja haastattelun luotettavuuden arviointia. Lopuksi vielä kokoaan ajatuksiani opinnäytetyön tekemisestä ja pohdin jatkotutkimusideoita tutkimaani aiheeseen.

Laadullisissa tutkimuksissa korostetaan usein tutkijakeskeisyyttä. Tutkija tekee lukuisia valintoja tutkimuksen eri vaiheissa ja vaikuttaa näin joka tapauksessa tuottamaansa tietoon. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82.) Tutkijan tulee arvioida kaikkia tekemiään ratkaisujen ja valintojen luotettavuutta. Tutkimusprosessin luotettavuus tarkoittaa tutkijan käsitteellistämisen ja tämän tekemien tulkintojen yhteensopivuutta tutkittavien käsitysten kanssa. (Eskola & Suorata 2008, 210–211, 213).

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään tarkalla selostuksella tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheissa. Olen pyrkinytkin avaamaan kaikkia tutkimuksen tekovaiheita aina aineiston keruusta tulosten analyysiin. Tulosten tulkinnassa olen liittänyt suoria otteita haastatteluaineistostani, joilla pyrin perustelemaan päätelmiäni ja samalla helpottamaan lukijalle niiden ymmärrettävyyttä. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Tutkimuksen ongelmallisimpia vaiheita ovat juuri tulkintojen tekeminen, koska siihen ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Ongelman tiedostaen, käytin tähän vaiheeseen runsaasti aikaa ja pyrin tekemään mahdollisimman huolellista työtä tulkittessani empiiristä aineistoa. Yritin samalla myös välttää mahdollisten ylitulkintojen tekemisen. (Eskola & Suoranta 2008, 145.)

6.1 Tutkimuksen yleistettävyys

Laadullisella tutkimuksella ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan jotakin tapahtumaa tai ilmiötä, tiettyä toimintaa tai antamaan mielekäs tulkinta tutkittavalle asialle. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85.) Tutkijan tulee ymmärtää myös se, että tutkimuksen yleistettävyys tehdään aina tulkinnasta, eikä suinkaan tutkimusaineistosta. Tutkija suorittaa tulkintaa aina teorian ja tutkimusaineiston välillä. (Vilka 2015, 195.)

Haastateltavien määrä ja tutkimusaineistoni on suhteellisen pieni. Aineisto on kuitenkin laadukas, koska pystyin käyttämään lähes kaikkea litteroitua aineistoa analyysissäni. Vilkkaan (2015, 129) mukaan laadullisen tutkimusmenetelmän ja sen aineiston keräämisen tavoitteena ei olekaan aineiston kappalemääräinen vaan aineiston sisällöllinen laajuus. Ratkaisevassa asemassa on Hirsjärven ym. (2009, 182) mukaan on myös se, miten tutkija päätyy ja kykenee tulkitsemaan haastateltavien vastauksia ja miten paljon hän löytää aineistosta erilaisia näkökulmia.

Tutkimukseni aineistosta ei tule tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Tulosten yleistettävyydessä tulee ottaa aina huomioon haastattelun konteksti- ja tilannesidonnaisuus. Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyy usein ajatus tutkittavien tapausten ainutlaatuisuudesta. Ajatus kahdesta samanlaisesta opetusryhmästä tai kahdesta samalla tavalla ajattelevasta opettajasta on mahdoton. (Hirsjärvi ym. 2009, 182.)

6.2 Tutkimusmenetelmän arviointia

Tutkimusotteeni soveltui tehtävään, jossa tarkasteltiin ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevien opettajien kokemuksia dialogisesta opettamisesta, näkemyksiä opettajuudestaan sekä siitä, mitä he oppivat vastavuoroisesti aikuisilta opiskelijoilta. Sain vastauksia tutkimuskysymyksiini, jossa opettajat antoivat erilaisia merkityksiä ohjaaville rooleilleen, dialogisuudelle ja opiskelijoiden kokemuksille. Tutkimus täytti näin ollen validiteetin edellytyksen, eli tutkimus tutki sitä mitä oli tarkoituskin tutkia. (Ronkainen ym. 2011, 130).

Vuorovaikutus on paljon muutakin kuin sanallista viestintää. Tässä tutkimuksessa keskityin ainoastaan sanalliseen vuorovaikutukseen. Jäin miettimään miten paljon opettajat huomioivat eleitä, katseita ja ilmeitä, koska ne kertovat monesti paljon enemmän kuin varsinaiset sanat. Tutkimukseni perusteella en pysty myöskään sanomaan dialogin toteutumisesta, eikä se ollut tutkimukseni tarkoituksaan. Saamieni tulosten perusteella voin olettaa, että opettajilla oli ainakin tavoitteena vuorovaikutteinen, dialoginen opetusote.

Metodioppaissa todetaan myös, että haastateltavilla on tapana tuottaa niin sanottuja edullisia mielipiteitä. Saattaa olla, että tuloksiin vaikutti myös se, että tutkin vuorovaikutteista oppimista ja dialogiin positiivisesti asennoituvat opettajat olivat valikoituneet tutkimukseeni haastateltavikseni. Tutkimukseen osallistuminen perustuu aina vapaaehtoisuuteen. Tämän tutkimuksen kohdalla voisi miettiä miten tutkimuksen ulkopuolelle jättäytyneet opettajat ajattelevat opettamisen vastavuoroisuudesta. Voiko olettaa, että dialogisuuteen negatiivisesti suhtautuvat ja ehkä oman

opettajuutensa tällä tavalla uhatuiksi kokevat jättäytyvät haastattelun ulkopuolelle. Näillä asioilla on tietysti myös vaikutusta tutkimustuloksiin.

Analyysissä en huomionut ryhmä- ja parihaastattelun merkityksiä, vaikka ne tuottavat yksilöhaastatteluun verrattuna erilaista aineistoa erilaisen vuorovaikutuskontekstinsa asioista. Pietilä kirjoittaa Wilkinsonin (1998) todenneen, että ryhmähaastattelussa osallistujat rakentavat kollektiivisesti jaettua ymmärrystä yksilöllisistä käsityksistä, uskomuksista ja kokemuksista. Tämä edellyttää erilaisten ajattelutapojen, mielipiteiden vertailua sekä eroavaisuuksista käytävää neuvottelua ryhmän kesken. Tutkimuksen haastattelussa osallistujat loivat yhteisesti luotujen käsitysten lisäksi täysin omia näkemyksiä, jotka he olivat pääsääntöisesti valmiita myös itse perustelemaan. Mielenkiintoista keskustelussa oli se, miten osallistujat innostuivat esittämään kysymyksiä toisilleen esimerkiksi tilanteissa, joissa keskusteltiin opintojen sisällöistä. Pietilä toteaaakin, että tämä saattaa johtua ryhmän tarpeesta tuottaa yhteisesti käsitystä itsestään ryhmänä. Hän kirjoittaa myös, miten ryhmähaastattelussa vuorovaikutus kaiken kaikkiaan rakentuu osallistujien väliseen vuorovaikutukseen, sen sijaan että vastattaisiin ainoastaan haastattelijan kysymyksiin. Ryhmähaastattelussa yksittäisellä osallistujalla on myös vähemmän tarvetta esittää haastattelijalle niin sanottuja oikeita vastauksia, joka taas synnyttää moniäänisyyttä vuorovaikutukseen. (Pietilä 2010, 215, 217, 227.)

Ryhmä- ja parihaastattelussa opettajat keskustelivat aktiivisesti ja tilaisuuden loppua kohden keskustelu vielä vilkastui. Vuorovaikutus oli osallistujien kesken tasaista, eikä kukaan heistä ottanut dominoivaa roolia. Ryhmähaastattelussa kysyin kaksi kertaa samalta haastateltavalta mielipidettä, koska hän ei ollut kahden muun osallistujan keskusteltaessa esittänyt omaa näkemystään asiasta. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 61–62) pitävät ryhmähaastattelussa haastattelijan tehtävää puheenvuorojen jakajana tärkeänä, koska siinä keskustelun aikaansaaminen on tärkeää.

6.3 Ajatuksia tutkimuksen lopuksi ja ideoita jatkotutkimuksiin.

Tutkimukseni toteutukseen tuli muutaman kuukauden mittainen tauko, johtuen henkilökohtaisista elämäntilanteeni muutoksista. Jouduin tänä aikana uudestaan perehtymään tutkimusaineistoon ja kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin. Tämä oli tutkimustehtävän ymmärtämisen kannalta positiivinen asia, sillä samalla pohdin omaa opettajuuttani ja sen dialogisuutta uudessa työssäni opettajana. Tauko helpotti hahmottamaan ja ymmärtämään tutkimustehtävää myös käytännön työn kannalta, enkä usko sillä olevan vaikutusta tutkimustuloksiin. Tänä aikana ymmärrykseni syveni ja innostuin uudestaan

tutkimaan aihetta. Tauon aikana perehdyin laajemmin dialogiseen opettamiseen ja miellän sen erittäin tärkeäksi osaksi kasvattajan ja opettajan työssä.

Tutkimusaiheeni oli mielenkiintoinen. Tutkimusprosessin aikana uteliaisuus laajeni aihetta kohtaan. Samaa teemaa olisi mielenkiintoista tutkia pitkittäistutkimuksena, jolloin verrattaisiin opettajien aikuisille opiskelijoille antamia merkityksiä muutaman vuoden aikana. Varsinaista dialogin toteutumista olisi myös mielenkiintoista tutkia haastatteleamalla ja havainnoimalla koko opetusryhmää.

LÄHTEET

Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Tampere: Yliopistopaino.

Aarnio, H. 2010. Oppimisen ohjaaminen. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio ja M. Marjuri (toim.) Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.155–178.

Arvaja, M. & Malinen, A. 2013. Dialoginen oppiminen aikuisopiskeijan näkökulmasta. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25- vuotis juhla julkaisu. Jyväskylän yliopisto. 59–72. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48383/978-951-39-5376-8.pdf> Viitattu 3.1.2017

Arnkil, T.E. & Seikkula, J. 2014. ”Nehän kuunteli meitä!”: dialogeja monissa suhteissa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Annala, J. & Heinonen, P. 2009. Yhteistoiminnallisuus opettajan työssä. Teoksessa J. Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Ammatillisen opettajakoulun julkaisuja 1/2009. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu. 19– 28.

Asetus opetustoimen henkilöstön osaamisvaatimuksista. Finlex <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> Viitattu 3.12.2016

Burbules, N. C. 1993. Dialogue in Teaching. Theory and practice. New York: Teachers Collage, Columbia University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kuortti. Pedagogia do Oprimido. Tampere: Vastapaino. Portugalinkielinen alkuteos 1968.

Helakorpi, S. 2010. Ammatillinen opettaja. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Marjuri (toim.) Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen Ammattikorkeakoulu.101–124.

- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi- Avain innovatiivisuuteen. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, R. 1997. Professionaalistuminen ja indoktrinaation ongelma asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. 211–222.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito: urauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Suom. M. Tillman. Dialogue and the art of thinking together. Helsinki: Talentum Media Oy. Englanninkielinen alkuteos 1999.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopistopaino. 183–198.
- Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo -Korolainen, E. 2013. Vuorovaikutuksen merkityksellisyys oppimisessa. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen ja E. Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. 8–17.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen ja E. Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. 18–27.
- Kalli, P. 1997. Aikuisopettajan työn muutos-valmentaja, tutor, projektijohtaja vai tuottaja. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. 222–234.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Keuruulainen, H., Miettinen, M. & Weissmann, K. 2014. Ammatillinen opettaja liikkeessä-syitä ja seurauksia. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa-huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 25–36.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu peilitilana. Tampere: Yliopistopaino.
- Kumpulainen, T. (toim.) (2006). Aikuiskoulutuksen määrittelyä. Teoksessa Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoa aikuisten opiskelusta 2004. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kupias, P. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki: Palmenia.
- Kähkönen, K. 2009. Näkökulmia ja menetelmiä oppimisen ohjaamiseen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Ammatillisen opettajakoulun julkaisuja 1/2009. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu. 29–40.
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) (2009). Elävä pelisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 17–48.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Merriam, S. H., Caffarella, R., S & Baumgartner, L. M. 2007. Adult learning in contemporary society. Teoksessa Learning in adulthood. A comprehensive guide. Third edition. San Francisco: Jossey-Bass. 1–78.
- Nummenmaa, A. R. & Ruponen, R. 1994. Aikuisopiskelijan kohtaaminen ohjausprosessissa: musiikinopettajien poikkeuskoulutuksessa olleiden opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kokemuksia harjoittelusta sekä sen ohjauksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) (2006). Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 155–170.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa säätelijöinä. Kuopion yliopisto. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-951-27-1300-4/urn_isbn_978-951-27-1300-4.pdf. Viitattu 29.1.2017.

Opetusalan ammattijärjestö, OAJ, Ammatilliset opettajat
<https://www.oaj.fi/cs/oaj/Ammatilliset%20opettajat2> Viitattu 3.1.2017.

Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Edita.

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Patrikainen, R. 2009. Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus. 45–48.

Pajarinen, M., Puhakka, H. ja Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Helsinki: Yliopistopaino.
http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/49115_aikuisopiskelijan_ohjaus_opintopolun_tukena.pdf. Viitattu 4.1.2017.

Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 212–241.

Poikela, E. & Poikela, S. 2014. Ongelmaperustainen aikuisopiskelu-tarinankerronta osana oppivaa matkailua. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) Aikuisten kasvu ja aktivointi. Tampere: Yliopistopaino. 71–90.

Rauste -von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja Koulutus. Helsinki: WSOY.

Raudaskoski, P. 1999. Vastavuoroisuus oppimisessa.
<https://tuhat.helsinki.fi/portal/files/56530634/Raudaskoski1999Yle.pdf>. Viitattu 10.6.2017.

Rogers, J. 2004. Aikuisoppiminen. Suom. T. Juvala. Adults learning. Helsinki: Finn Lectura Englanninkielinen alkuteos 2001.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.

- Sarja, A.2003. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirja.pdf>. Viitattu 3.1.2017.
- Tilastokeskus, Elinikäinen oppiminen käsite. www.stat.fi. Viitattu 10.8.2017
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5.uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Helsinki: OKKA.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.-3.painos. Helsinki: Tammi.
- Valleala, U.M.2007.Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi(toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS- kustannus. 55—92.
- Vertanen, I. (toim.) (2001). Työssäoppiminen: haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Vertanen, I.2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4.uudistettu painos. Jyväskylä: PS -kustannus.

LIITTEET

Liite 1. TEEMAHAASTATTELURUNKO

Teema 1 Opettajuus ja vuorovaikutteisuus

Mitä ajattelette vuorovaikutteisesta opettamisesta?

Miten luonnehtisitte aikuista opiskelijaa?

Mitä aikuisissa opiskelijoissa tulee ottaa huomioon?

Minkälaiset asiat ovat tärkeitä aikuisen opettamisessa? mitä pitäisi ottaa huomioon:

Miten näette oman roolinne opettajana?

Oletteko kokeneet, että olisitte olleet varsinaisesti oppijan roolissa?

Voisitteko mainita esimerkkejä tilanteista?

Teema 2 Opiskelijoiden kokemusten ja näkökulmien hyödynnettävyys opetuksessa

Voisitteko ajatella, että teidän ammatillinen osaamisenne olisi kehittynyt/muuttunut aikuisten opiskelijoiden avulla?

Olisiko jotakin merkityksellisiä kokemuksia, mitä opiskelijat ovat tuoneet esimerkiksi työharjoittelusta tai aikaisemmista työstä?

Olisiko teillä mainita tilanteita jossa asiantuntijuutenne kohtaavat opiskelijoiden kanssa? vahvistusta omaan opettajuuteen?

Miten paljon hyödynnätte omia kokemuksia omalta ammattialta?

Oletteko pystyneet jamaan opiskelijoiden tietoja ja /tai esimerkkejä?

Miten olette hyödyntäneet vertaisryhmää?

Miten opiskelijoiden kokemukset ovat muuttaneet opetuksenne sisältöjä?